

Masteroppgave

”Kvalitet i feedback som formativ vurdering i høgere utdanning”

En teoretisk og empirisk analyse og forståelse av kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering med sentrale implikasjoner for studenters læringsutbytte.

Av Anne Marie Røisehagen

Master i pedagogikk

Avdeling for Humaniora, idrett og samfunnsvitenskap

Høgskolen i Lillehammer - Mars 2011



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Forord

Hva vil det egentlig si å ta en master i generell pedagogikk? Å være så privilegert til å bruke to år til å fordype meg i pedagogikkens mangfoldige og spennende verden. Til å få lov til å fordype seg i tematikk som engasjerer meg så mye, og som jeg har lyst til og utforske videre i min yrkeskarriere. Pedagogikk er ikke bare teori, pedagogikk er også praksis. Det å få lov til å forske på om teorien er overførbar til praksis tror jeg er noe av det mest spennende en kan gjøre som forsker og pedagog. Derfor har dette masteroppgaveprosjektet vært en god, men også krevende periode i min yrkesutdanning. Det skjer mye med en person i en slik omfattende prosjektfase. En modnes, får ny kunnskap, utvikler refleksjonen og vokser i takt med oppgavens omfang. Jeg vil derfor gi en liten honnør til meg selv først. Fordi det er mye hard jobbing, engasjement og tålmodighet som kreves i en slik prosess. Og jeg er stolt og glad for at jeg har gjennomført denne masteroppgaven i generell pedagogikk.

Jeg vil så klart gi en stor takk til min veileder Professor Stephen Dobson, som med sitt engasjement har fulgt meg gjennom prosessen. Hans ambisjon og tro på meg og mitt prosjekt har vært til stor hjelp. Høgskolelektor Guro Wattum ved Høgskolen i Lillehammer fortjener også en stor takk. Det har vært godt å ha en venn som henne når frustrasjon og stagnasjon i prosessen har trengt seg på. Takk også til ”kritiske venner” Harald Jarning Høgskolen i Oslo, Ingrid Tvette og Rune Hausstätter fra Høgskolen i Lillehammer for nyttige innspill og konstruktive tilbakemeldinger.

Til slutt må jeg få takke Guro og André som har en ”ok nerd” som mamma, og som har overværet og støttet meg i hele prosessen. De har vist meg sin forståelse og tålmodighet når jeg har sittet omgitt av bøker og papir på arbeidsrommet. En takk også til mor og far som har hjulpet til med praktiske arbeidsoppgaver i huset og hagen når dagene har blitt litt travle. Alle disse viktige personers støtte, motivasjon, inspirasjon og engasjement sammen med min egen motivasjon, vilje, engasjement og ambisjon har bidratt til at et masterprosjekt i generell pedagogikk har kommet i mål. Dette har også gitt meg inspirasjon til videre forskning innenfor faget pedagogikk som jeg kanskje bare har sett begynnelsen på.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Sammendrag

Tittel: Kvalitet i feedback som formativ vurdering i høgere utdanning.

Institusjon: Høgskolen i Lillehammer, avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap.

Utdanning: Master i pedagogikk

Forfatter: Anne Marie Røisehagen

Veileder: Stephen Dobson

Innledning: Kvalitetsreformen legger føringer for mer bruk av formativ vurdering i høgere utdanning. Hvordan dette blir praktisert i ulike fagmiljøer og av hvilken kvalitet er fortsatt lite forsket på i Norge. Hvilke betydning kommunikasjon og relasjonsaspektet mellom faglærer og student er, og hvilke betydning det har for studenters motivasjon og læringsutbytte er i viktig å belyse. I tillegg er det ulik vurderingspraksis ikke bare innefor hver enkelt høgskole, men også mellom faglærere i samme fagseksjon.

Hensikt: Studiet har som hensikt å få en teoretisk og emirisk forståelse av kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering med sentrale implikasjoner for studenters læringsutbytte.

Metode: Prosjektet er med utgangspunkt i Alvesson og Sköldbergs refleksive forskningsprosess, bygd opp som et prosjekt av tolkende og reflekterende prosesser. Det er benyttet innsamling av kvantitative og kvalitative data. Informanter er både faglærere og studenter ved en høgskole på Østlandet.

Resultat: Det er store forskjeller individuelt og innad i hver fagseksjon i hva faglærere vektlegger i feedback som formativ vurdering. Stor enighet blant alle informanter om at kommunikasjon og relasjon er vesentlige faktorer i en god samhandlingsprosess som kan føre til økt motivasjon og læringsutbytte hos studentene. Faglærere opplever allikevel stort sprik mellom ønsket - og opplevd praksis. Økt arbeidsbelastning generelt fører til at faglærere ufrivillig må utføre vurderingspraksis som de faglig ikke vil si er optimal.

Nøkkelord: Feedback som formativ vurdering, kvalitet, motivasjon, læringsutbytte, studenter i høgere utdanning, sosialisering, vurderingskultur.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag	3
Kapitel 1.....	6
Innledning.....	6
Masteroppgavens formål	7
Bakgrunn for valg av tema	9
Masteroppgavens vitenskapssyn og empirisk tilnærming.....	11
Masteroppgavens forskningsspørsmål.	13
Avgrensing i oppgaven.	15
Masteroppgavens oppbygning og inndeling.....	15
Kapitel 2.....	17
Høgskolen som utdanningsinstitusjon - sentrale begreper og aktuelle dokumenter.	17
Historikk.	17
Kvalitetsreformen i høyere utdanning.....	18
Kvalitetsbegrepet.	22
Lokal betydning	23
Nasjonal og internasjonal betydning.....	25
Kapitel 3.....	28
Masteroppgavens teoretiske perspektiver	28
Del A	28
"The power of feedback"	30
Didaktisk refleksjon	32
Gregory Bateson - kommunikasjonsteori	33
Relasjonsforståelse.....	35
Motivasjon.....	38
Del B	42
Vurderingskultur og sosialisering.....	42
Niklas Luhmann - sosialisering og sosiale systemer	44
Pierre Bourdieu - feltteori	46
Oppsummering og refleksjon over teoretiske perspektiver.	48
Kapitel 4.....	50
Masteroppgavens vitenskapssyn og empirisk tilnærming.....	50
Masteroppgavens vitenskapssyn	50

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Empirisk tilnærming – Casestudie	52
Innsamling av data.	53
Utvalg av informanter.	56
Spørreskjema.....	58
Intervju	59
Intervju analyse	61
Etisk refleksjon	65
Refleksjon over metode og egen forskerrolle.....	67
Oppsummering.....	70
Del 2.	71
Kapitel 5.....	72
Presentasjon av empiriske funn og analyse.	72
Hva er kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering i høgere utdanning?	72
Hvilke sammenheng er det mellom feedback som formativ vurdering, kvalitet, motivasjon og læringsutbytte hos studenter i høgere utdanning?	89
Hvordan sosialiseres faglærerne inn i vurderingskulturen og hvilke betydning har dette på deres vurderingspraksis?.....	102
Kapitel 6.....	115
Avslutning.....	115
Debatter og videre forskning	118
Litteraturliste.....	121
Vedlegg 1: Spørreskjema til studenter.....	126
Vedlegg 2: Intervjuguide studenter.	127
Vedlegg 3: Intervjuguide gruppeintervju lærere:.....	128
Vedlegg 4: Intervjuguide lærere – individuelt.....	130
Vedlegg 5: Eksempel fra meningsfortetning til koding.	132

Kapitel 1

Innledning

Med innføring av kvalitetsreformen¹ og deltagelse i Bologna-prosessen² har vurdering blitt satt på dagsorden i Norge og norsk høyere utdanningspolitikk. En viktig del av kvalitetssikring i høyere utdanning er derfor vurdering og vurderingsformer.

Kvalitetsreformen³ i høyere utdanning satte et økt fokus på at studenter skal ha en tettere oppfølging gjennom hele studieforløpet. Det vil etter min tolkning medføre et tettere samarbeid mellom høgskolens faglærer og student. Hva skjer i høgskolen i dag? I evalueringen av kvalitetsreformen⁴ uttaler faglærerne i høgskolen at de bruker mye tid på undervisning og spesielt tilbakemelding til studenter. Når så mye tid går med til å gi og forholde seg til tilbakemeldinger, er det nødvendig å gi kvalitetsaspektet ved tilbakemelding økt oppmerksomhet. Gjennom denne avsluttende masteroppgaven i pedagogikk vil jeg forsøke å analysere og få en forståelse av kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formative vurderingen i høyere utdanning og hvilke betydning dette kan ha på kvalitet, motivasjon og læringsutbytte hos studenter. Ytterligere er et perspektiv i den forbindelse å se på faglærernes didaktiske refleksjon, hvordan faglærere sosialiseres inn i vurderingskulturen og hvilke betydning dette får på deres vurderingspraksis.

Sentralt aspekt ved kvalitetsreformen⁵ er at et studieopplegg ikke er godt nok uten at studentene får tilbakemelding på eget arbeid, helst av god kvalitet, systematisk, variert og rikholdig. Dette vil innebære og etablere læringsmiljø, -situasjoner og -forløp der studentene er aktive og ”produserende”, og der de får feedback på det de har produsert. Tradisjonelt i høyere utdanning er det summativ vurdering, vurdering av læring, med

¹ St. meld nr.27(2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

² Bologna Bergen-Summit(2005)*Bologna-prosessen- et europeisk område for høyere utdanning*. Utdanning- og Forskningsdepartementet

³ St. meld nr.27(2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet

⁴ Michelsen, S og Aamodt P. O.(2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen - Sluttrapporten*. Norges forskningsråd.

⁵ St. meld nr.27(2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

bruk av eksamenskarakter som gir svar på studenters læringsutbytte etter endt utdanning. Etter kvalitetsreformen ble det økt fokus på bruk av formativ vurdering, vurdering *for* læring, gjennom hele studieforløpet. Formativ vurdering kan defineres som feedback, respons, tilbakemelding hvor hensikten er å bidra til studentens utvikling, å innvirke på studentens læringsprosess i positiv retning.⁶ En annen definisjon er at; ”formativ vurdering er vurdering som har læring som formål, og som sikter mot å forme den videre læringsprosessen ved å gi studenten en tilbakemelding som konstruktivt kan bidra til ytterligere læring”⁷ Mitt argument er at kvaliteten på den enkelte konkrete og formelle tilbakemelding mellom student og faglærer, i denne oppgaven betegnet som feedback, er helt avgjørende i studenters læringsprosess. Feedback kan være et vidt begrep, og kan fort defineres og forstås som ulike måter for feedback, respons, tilbakemelding og underveisvurdering. Min forståelse og hva jeg vektlegger i begrepet feedback som formativ vurdering i denne masteroppgaven vil være;

Fokuset vil være på kommunikasjonen og relasjonens betydning i den konkrete feedback, forstått som den feedback faglærer gir til student, muntlig eller skriftlig, og som blir gitt i den hensikt at det skal hjelpe studenten i hans/hennes læringsprosess. Feedback som kan gis muntlig ansikt til ansikt eller skriftlig gjennom ulike IKT systemer og læringsplattformer. Oppgaven tar utgangspunkt i feedback som formativ vurdering som et samarbeidsprosjekt mellom faglærer og student med det formål å bidra til økt motivasjon og læringsutbytte for studenten.

Masteroppgavens formål

Hovedtema er kvalitet i feedback som formativ vurdering i høyere utdanning med fokus på kommunikasjonen og relasjonens betydning for økt kvalitet, motivasjon og læringsutbytte hos studenter. Formålet er å undersøke hvordan feedback som formativ vurdering, vurdering *for* læring, kan forstås teoretisk, praktiseres i høgskolen og kan komme til å influere høgskolesystemet i fremtiden. Ved å belyse tematikken i masteroppgaven ut fra tre ulike perspektiver; teoretisk, empirisk og politisk/ideologisk

⁶ Lauvås P.(2006):93 *Formativ vurdering i undervisningen*. Her i: Strømsø, Lycke, Lauvås(red) (2006) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelens Forlag AS

⁷ Bø I, Helle L (2008) *Pedagogisk ordbok*. 2. utgave Oslo: Universitetsforlaget.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

er hensikten å få et så nyansert perspektiv som mulig og dermed en faglig tyngde i argumentasjonen.

For å kunne foreta en grundig analyse av masteroppgavens tema og de tre forskningsspørsmål er det et betydelig arbeid lagt ned i å lese relevant faglitteratur og gjennomført omfattende intervjusekvenser. Det finnes i dag ikke mye tilgjengelig norsk pedagogisk faglitteratur som omhandler dette tema spesielt. Det meste av det jeg har funnet er fagartikler satt inn i pedagogiske fagbøker som enkeltstående kapitler eller artikler i fagtidsskrifter. Et av de klare funn jeg allikevel har funnet i det litteraturstudiet jeg har foretatt, er at det er en bred enighet om at tilbakemelding/feedback har stor effekt på studenters læring. Pedagogisk teori, teori innenfor sosiologi og psykologi er belyst i avhandlingen, sammen med aktuelle sentrale dokumenter som har betydning for å gi et nyansert perspektiv på oppgavens problemstillinger. Den aktuelle teori blir presentert i kapittel 3, masteroppgavens teoretiske perspektiver.

Jeg har et mål, en visjon om å se om jeg kan komme frem til en forståelse for feedback som formativ vurdering i høyere utdanning med det formål å øke motivasjon og læringsutbytte hos studenter. Videre har jeg en intensjon om at en utvidet forståelse av viktigheten og betydningen av en kvalitativ god feedback er nødvendig hvis vi som høgskoleansatte vil bidra til økt kvalitet i høyere utdanning i Norge. Forskning og prognoser⁸ sier noe om at ”morgendagens” studenter vil være en mer sammensatt og mangfoldig gruppe enn dagens studenter. Med dette perspektivet som utgangspunkt vil jeg argumentere for at kommunikasjon og relasjon mellom student og faglærer vil få økt betydning også i fremtiden. Perspektiver og funn i denne masteroppgaven kan dermed få en betydning for fremtidig forskning innenfor formativ vurdering, kvalitetsstudier og aktuelle debatter som berører kvalitetsaspekter i norsk høyere utdanning. Min intensjon er at dette arbeidet kan danne et grunnlag for videre forskning på et viktig tema i høyere utdanning.

⁸Aamodt, P.O, Hovdhaugen, E., Opheim, V(2006) *Den nye studiehverdagen*. Delrapport 6 Norges forskningsråd.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Bakgrunn for valg av tema

Min faglige bakgrunn med en grunnutdanning i sykepleie, omfattende veiledningsutdanning og ikke minst en pedagogisk utdanning av høyere grad har bidratt til at mitt engasjement og interesse er stort i forhold til kommunikasjon og relasjonelle forhold mellom mennesker. Jeg har gjennom ulike yrkespraksis både som sykepleier, veileder og faglærer sett betydningen av at et godt relasjonelt og kommunikativt samarbeid er avgjørende for personlig og faglig vekst og utvikling. Jeg har imidlertid ikke før høsten 2010 jobbet som faglærer i høyere utdanning, men jeg har lang erfaring som student i høyskolen gjennom flere år. Min ambisjon er at jeg i min fremtidige yrkeskarriere vil jobbe i høyere utdanning som underviser og forsker. Jeg har på tross av en kort høyskolelærererfaring en antagelse om at et kvalitativt godt samarbeid mellom student og faglærer gjennom feedback som formativ vurdering vil kunne bidra til økt læringsutbytte hos studenter. Et annet argument er at jeg antar at et nært samarbeid mellom student og faglærer vil føre til en personlig og faglig vekst hos begge parter. Mitt engasjement for viktigheten av en god relasjon mellom student og faglærer har vært avgjørende for valg av tema og forskningsspørsmål i denne masteroppgaven i pedagogikk.

En annen grunn til at jeg ønsker å finne ut om man kan forstå og analysere bruken av feedback som formativ vurdering, vurdering *for* læring, i høyskolen er at kvalitetsreformen⁹ har gitt føringer om mer bruk av formativ vurdering, men at det er opp til hver enkelt faglærer på hvilke måte dette kan benyttes. Jeg har en antagelse om at det er ulike praksis ikke bare mellom ulike høyskoler men også mellom faglærere i den enkelte høyskole. Et viktig spørsmål er derfor om hvordan lærere sosialiseres inn i en vurderingskultur og hvilke betydning det får på deres vurderingspraksis. Det å belyse utvikling av egen vurderingskultur underbygget av normer, verdier og tradisjoner er et viktig perspektiv i denne sammenheng.

⁹St. meld nr.27(2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

I sluttevalueringen av kvalitetsreformen¹⁰ er det konkludert med at omfanget av tilbakemelding/feedback fra faglærer til student har økt betraktelig, men det stilles spørsmål om kvaliteten på denne tilbakemeldingen. Min avhandling er et forsøk på å drøfte denne problematikken, og hvilke utfordringer og muligheter det er i bruk av feedback som formativ vurdering i høgskolen i dag. Et av hovedbegrepene i denne masteroppgaven er kvalitet. Kvalitetslæring er et begrep i pedagogisk terminologi. Hva er kvalitet og hva kjennetegner kvalitetslæring, er derfor et sentralt tema. Roar Pettersen¹¹ beskriver kvalitetslæring til å handle om læringsstrategier og arbeidsmåter som fremmer overføring av læringsresultater mellom situasjoner og viser til studentens læring. (ibid) Kvalitetslæringsprinsippet er forankret i et pedagogisk læringsperspektiv, hvor fokuset er rettet mot læring og dermed en nedtoning av undervisningsbegrepet. Faglærerens didaktiske refleksjon, som betyr å tenke igjennom alle faktorer som påvirker studenters læring, blir viktig når man planlegger undervisningen med hovedfokus på læring. Lærerens valg av for eksempel arbeidsmåter og tilbakemelding til studenter kan være avgjørende for deres læringsutbytte.¹² Hvilke didaktiske utfordringer opplever faglærere i høgere utdanning i forhold til bruk av feedback som formativ vurdering, og på hvilke måte kan dette få innvirkning på deres vurderingspraksis er noe jeg ønsker å finne ut av.

Det er den summative vurderingen, vurdering *av* læring, som muligens kan si noe om kvalitet i høgere utdanning, og som lettere kan måles i form av forskningsresultater. Jeg har allikevel en sterk tro på at den formative vurderingen, vurdering *for* læring, kontinuerlig gjennom studieåret vil kunne medføre bedre resultater når den summative vurderingen skal settes etter endt utdanning. Det jeg ser, og som jeg finner interessant er at det er lite forskning direkte på feedback som formativ vurdering i høgere utdanning i Norge. På effekten, kvaliteten, muligheten, utfordringen og betydningen av feedback som vurderingsform. En forståelse og analyse kan være til hjelp til å forstå kompleksiteten av og mulighetene det ligger i bruk av feedback som formativ vurdering

¹⁰ Michelsen, S og Aamodt P. O. (2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen - Sluttrapporten*. Norges forskningsråd.

¹¹ Pettersen, R. (2005) *Kvalitetslæring i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget

¹² Halland G.O (2004) *Læring gjennom stimulerende samspill: veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

i høyere utdanning. Per Lauvås har i en artikkel ¹³ sett på formativ vurdering i undervisning i høyere utdanning. I kvalitetsreformen¹⁴ ligger det klare føringer for at læreren skal ta i bruk ulike læringsaktiviteter og ulike vurderingsformer inn i undervisningen til studentene. Å undervise i høgsolen skal omfatte formativ vurdering. Lauvås argumenterer for at uansett hvordan ”tettere oppfølging” ordnes praktisk og organisatorisk, innebærer det en vesentlig sterkere innsats fra lærerhold om å lese, kommentere og eventuelt vurdere å karaktersette arbeider studentene produserer. Han betegner utviklingen og hensikten med kvalitetsreformen til å vri lærerrollen over fra overveiende formidler til mer veiledende rolle.¹⁵ Dette er en spennende tanke å følge videre.

Masteroppgavens vitenskapssyn og empirisk tilnærming.

Den empiriske tilnærmingen er et forsøk på å få et innblikk i hva som skjer i høgsolen i dag. Hvordan studenter og faglærere opplever betydningen av feedback som formativ vurdering, undersøkelse av studenters og faglæreres tanker, opplevelse og erfaringer med feedback som formativ vurdering og feedback som metode for økt læringsutbytte. Masteroppgaven har tre forskningsspørsmål som stiller krav til noe ulike forskningstilnærming. I oppgavens analysedel er alle tre forskningsspørsmål analysert med utgangspunkt i undersøkelsen; spørreskjema og intervju, men det kreves en god del teoretisk analyse i tillegg for å argumenteres og analyseres grundig. Teoretiske perspektiver og empiriske funn vil sammen danne grunnlag for en omfattende analyse av de ulike forskningsspørsmål.

Jeg har valgt Alvesson og Sköldberrgs¹⁶ refleksive forskningsprosess som mitt vitenskapssyn. Det er tatt utgangspunkt i deres forskningsmodell begrunnet med at et forskningsprosjekt utført som et prosjekt av tolkende og reflekterende prosesser vil kunne bidra til at den bevisste forsker får et tydelig forhold til sin egen forskning. Det

¹³ Per Lauvås (2006) *Formativ vurdering i undervisningen*. Her i: Strømsø, Lycke og Lauvås (2006) *Når læring er det viktigste*. Oslo: Cappelens Forlag AS

¹⁴ St. meld nr.27(2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

¹⁵ Per Lauvås (2006) *Formativ vurdering i undervisningen*. Her i: Strømsø, Lycke og Lauvås (2006) *Når læring er det viktigste*. Oslo: Cappelens Forlag AS

¹⁶ Alvesson & Sköldberrg (2008) *Tolkning och reflektion*. Danmark: Studentlitteratur.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

vil slik jeg tolker det føre til en aktiv refleksjon fra min side gjennom hele forskningsprosessen, fra den empiriske undersøkelse til den ferdige rapporten. Denne masteroppgaven blir belyst ut fra en teoretisk forståelse, empirisk studie og politisk/ideologisk perspektiv for å få en grundig redegjørelse av de ulike implikasjonene i feedback som formativ vurdering. Ved å dele forskningstilnærmingen inn i disse tre nivåer, hvor tre ulike kilder analyseres for å belyse feedback som formativ vurdering ut fra tre ulike synsvinkler, er med på å danne grunnlag for et gyldig forskningsprodukt. I analysen av de ulike forskningsspørsmål vil de ulike nivåene ha ulik vektlegging, men alle forskningsspørsmål og den ferdige rapporten vil gjennomført være reflektert over alle nivåene i Alvesson & Sköldbørgs beskrivelse av et forskningsprosjekt.(Ibid)

Det er i denne masteroppgaven valgt å ha høgskolens faglærere som hovedfokus. Empirien er hentet fra intervjuer med faglærere ved to ulike fagseksjoner ved en høgskole på Østlandet, hvor lærernes opplevelse og erfaring med feedback som formativ vurdering har vært i fokus. Hovedtyngden av empirien i oppgaven er derfor basert på faglæreres rolle, utfordringer, muligheter og intensjoner. I tillegg har jeg valgt å foreta en kvantitativ spørreundersøkelse og individuelle kvalitative intervju av et utvalg studenter ved den aktuelle høgskolen for å kunne belyse temaet ut fra studentens opplevelse og erfaring. Forskningsdesign¹⁷ er det forskningsmetodiske hovedmønsteret og kan variere i forhold til ønsket faglig bredde, teknikker som brukes og hvilke tilnærminger som er mest formålstjenelig for å belyse forskningsspørsmålene. Det forskningsdesignet eller forskningsopplegget som ble valgt i dette studiet består av følgende deler:

- Case-studie (kvalitativt)
- Spørreskjema til en gruppe studenter (kvantitativt)
- Intervju og intervjuguide, intervju med et strategisk utvalg studenter (kvalitativt)
- Intervju og intervjuguide, gruppeintervju av lærere (kvalitativt)
- Intervju og intervjuguide, intervju med et strategisk utvalg av lærere (kvalitativt)

¹⁷ Kvale S (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Dette betyr at studiet i viss grad kan beskrives som kvalitativ versus kvantitativ forskning, selv om den kvalitative tilnærmingen i denne oppgaven er hovedtyngden av den empiriske tilnærmingen.

Masteroppgavens forskningsspørsmål.

Figuren på neste side viser de fem hovedbegreper denne masteroppgaven bygger på. De fem begreper er ikke tilfeldig valgt. Som figuren viser er alle fem begreper sentrale i forståelsen av ulike implikasjoner for formativ vurdering i høgere utdanning. Feedback som formativ vurderinger er satt i midten da det er hovedfokuset for forståelsen og analysen. Begrepene kvalitet, motivasjon og læringsutbytte er satt i tilknytning til dette, men figuren viser også at disse begreper henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Vurderingskultur er satt inn i rammen for modellen for å synliggjøre konteksten hvor begrepene implisitt blir sett i en helhet. De fem begreper vil ut fra teoretiske perspektiver og aktuelle referanserammer bli analysert opp mot de empiriske funn som er fremkommet gjennom spørreundersøkelse og informantintervjuer. Denne masteroppgaven har som fokus ”kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering”. Kommunikasjon og relasjonsbegrepet kommer ikke synelig frem i figuren at dette er kjernen som oppgaven bygger på, men gjennom oppgavens analyser vil allikevel dette ligge i bunn og bli omfattende analysert og argumentert i 1. og 2. forskningsspørsmål.

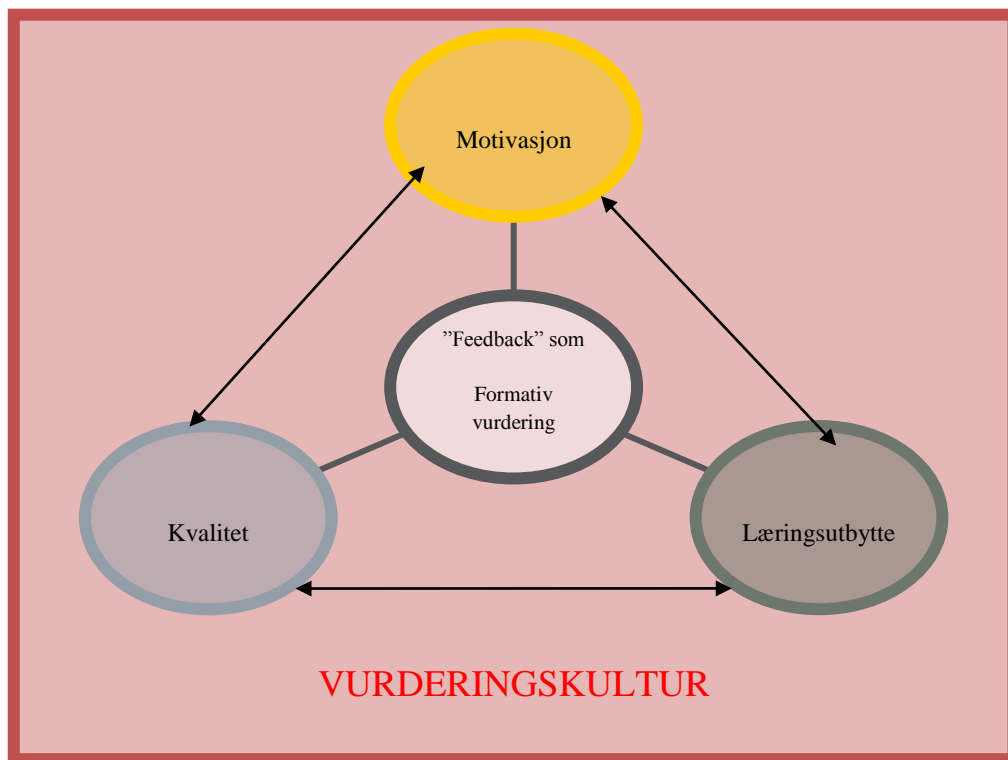


Fig. Sammenhengen mellom feedback som formativ vurdering, kvalitet, motivasjon og læringsutbytte, sett i ramme av vurderingskultur.

Ut fra figuren over og temaet for masteroppgaven i pedagogikk har jeg kommet frem til tre forskningsspørsmål denne masteroppgaven skal analysere for å få en økt forståelse av feedback som formativ vurdering i høyere utdanning med de sentrale implikasjoner det innebærer.

- **Hva er kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering i høyere utdanning?**
- **Hvilke sammenheng er det mellom "feedback" som formativ vurdering, kvalitet, motivasjon og læringsutbytte hos studenter i høyskolen?**
- **Hvordan sosialiseres faglærerne inn i vurderingskulturen og hvilke betydning har det på deres vurderingspraksis?**

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Avgrensing i oppgaven.

I en masteroppgave må en foreta avgrensinger i forhold til hvor omfattende innholdet skal bli. Det er flere perspektiver det kunne vært interessant å belyse i denne sammenheng. Feedback kan være virkningsfullt som for eksempel i et samarbeid mellom studenter, hvor studenter gir feedback til hverandre. ”Mappevurdering” er et annet kjent begrep i norske høgszkoler siden innføringen av kvalitetsreformen. Her er det i de siste år forsket og skrevet flere fagbøker og artikler.¹⁸ Fokuset mitt er på den enkelte feedback som blir gitt av faglærer til den enkelte student. Jeg mener allikevel at feedback også kan være en naturlig del av en mer tradisjonell mappevurdering eller i feedback mellom studenter, men det vil ikke bli ytterligere belyst i denne oppgaven.

Kvalitetsreformen er styrende for både universitet og høgszkolesektoren, men jeg har valgt å avgrense oppgaven til å ha hovedfokus på høgszkolen som utdanningssystem, og dermed utelatt Universitetssektoren. Det kunne vært interessant å se på hvordan universitetsinstitusjonene praktiserer og hva de vektlegger i den formative vurderingen til studenter, men på grunn av oppgavens omfang er dette utelatt i denne omgang. Mitt argument er allikevel at grunnprinsippene jeg vil analysere kan overføres til å gjelde både universitet og høgszkolesektoren.

Masteroppgavens oppbygning og inndeling.

Masteroppgaven er inndelt i 2 hoveddeler som igjen er inndelt i underkapitler.

Inndelingen er foretatt for å skille oppgaven i en empirisk del og en analysedel. Dette vil bidra til at leseren lettere kan få oversikt over oppgavens rikholdige innhold, men også for at det skal være lettere å finne tilbake til teori og empiri når den omfattende analysen blir presentert.

¹⁸ Eksempler på noen fagbøker om vurdering i høyere utdanning:

Dysthe, O (red.) (2001) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Dysthe O, Engelsen, K.S (red) (2003) *Mapper som pedagogisk redskap*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Lauvås, P (2006) *Formativ vurdering i undervisningen*. Her i: H.Strømsø, K.Lycke P.Lauvås (2006) *Når læring er det viktigste*. Oslo: Cappelens Forlag AS

Pettersen, R (2005) *Kvalitetslæring I høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wittek, L (2003) *Mapper som lærings- og vurderingsform. Eksempler fra universitet i Oslo*. Oslo: Unipub Forlag

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Del 1 med innledning, masteroppgavens formål, bakgrunn for valg av tema, en kort presentasjon av masteroppgavens vitenskapssyn og empirisk tilnærming, avgrensing i oppgaven og presentasjon av forskningsspørsmål. Kapittel 2 er et innblikk på høgsolen som utdanningsinstitusjon med sentrale begreper og aktuelle dokumenter. Jeg har valgt å belyse dette i eget kapittel for å sette leseren inn i den aktuelle forståelsesrammen for masteroppgaven. Kapittel 3 beskriver og analyserer masteroppgavens teoretiske perspektiver. Ut fra masteroppgavens tema og forskningsspørsmål er dette muligens et utradisjonelt oppbygd kapittel. Dette mener jeg er en nødvendig disposisjon da oppgaven krever flere ulike teoretiske perspektiver for å kunne gi en grundig analyse av de aktuelle forskningsspørsmål. Til slutt i del 1 er kapittel 4, som er en beskrivelse, analyse og refleksjon over mitt vitenskapssyn og den empiriske tilnærmingen i forskningsprosjektet.

Del 2 er analyse av empiriske funn, teoretiske perspektiver og aktuelle referanserammer opp mot de tre forskningsspørsmål denne masteroppgaven har som fokus. Det er en klar sammenheng og progresjon mellom de ulike forskningsspørsmål, men for å ha en oversiktlig struktur er analysedelen, kapittel 5, oppdelt etter de tre ulike forskningsspørsmål. For leseren av rapporten vil dette virke mer ryddig og oversiktlig. Avslutningsvis i denne masteroppgaven i pedagogikk vil det være et avslutningskapittel, kapittel 6, basert på hovedfunn og analyse, hvilke sentrale og aktuelle debatter oppgaven kan være et bidrag i, og innspill til videre forskning innenfor ”kvalitet i formativ vurdering i høgere utdanning”.

Kapitel 2

Høgskolen som utdanningsinstitusjon - sentrale begreper og aktuelle dokumenter.

I og med at denne masteroppgave i generell pedagogikk omhandler feedback som formativ vurdering i høyere utdanning, da avgrenset til høgskolesektoren, vil jeg innledningsvis belyse høgskolen som utdanningsinstitusjon. Det er relevant med et kort historisk tilbakeblikk og en presentasjon av kvalitetsreformen og den omfattende evalueringen som ble gjort i etterkant av denne. Kvalitetsreformen er et sentralt dokument i masteroppgaven fordi den har vektlagt for faglærere i høgskolen å tilstrebe en tettere oppfølging av studentene blant annet med formativ vurdering kontinuerlig gjennom studieåret. Kvalitetsreformen er også en reform som vektlegger kvalitet som et sentralt aspekt, og jeg vil derfor belyse hvilke lokale, nasjonale og internasjonale føringer som ligger til grunn for denne kvalitetssatsningen og hvilke konsekvenser dette kan få for formativ vurdering.

Historikk.

Per Nyborg har i boken ”Universitets- og høgskolesamarbeid i en brytningstid”¹⁹ sett på utviklingen innenfor universitet og høgskolesektoren i Norge gjennom de siste 50 år. I Norge ble det i etterkrigstiden gjennomgående og omfattende utbygging av alle skoleslag fra folkeskole til gymnas. Målet var at alle skulle få adgang til en utdanning som svarte til deres evner og interesser. Det gikk fra eliteutdanning til masseutdanning. Ottesen-komiteen innstilling(1966-1970)²⁰ forutsatte blant annet et utdanningssystem som kunne bidra til å utvikle studentenes evner til systematisk arbeid, selvstendig tenkning og metodisk problembehandling. Hernes utvalget(1988) ”Med viten og vilje”²¹, påpekte at universiteter og høgskoler burde ta et større ansvar for studieopplegget og veiledning og dessuten tilbakemelding om progresjon i læringen og de ferdigheter som ble ervervet. Dette ville stille strengere krav til lærernes arbeidsmåte

¹⁹ Nyborg, P. (2007) *Universitet og høgskolesamarbeid i en brytningstid, Femti års utvikling*. AIT Trykk
Otta: Unipub AS

²⁰ Ottesen-komiteen leverte til sammen 5 innstillinger med forslag til utvikling og utbygging av
Universitetssektoren og distrikthøgskolene.

²¹ St.meld. nr.19 (1986.87) *Med viten og vilje*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

og til instituttenes arbeid med studieplaner og evaluering av hvordan de virket. Hernes-utvalgets innstilling dannet grunnlaget for en aktiv videreutvikling av norsk høyere utdanning gjennom den etterfølgende tiårsperiode. Mjøs-utvalget ble oppnevnt av Bondevik-regjeringen i 1998 med mandat til å utrede høyere utdanning i Norge. Det ble i mandatet understreket at kvalitet og effektivitet skulle stå i fokus gjennom hele utredningen. Mjøs-utvalget tok utgangspunkt i at universitetene og høyskolene skulle sikre samfunnet tilstrekkelig tilgang på kunnskapsrike og kompetente kandidater som kunne gi viktige bidrag til utvikling av kultur-, samfunns-, og næringsliv. Felles for alle forslagene i innstillingen var tanken om at de skulle sette institusjonene i høyere utdanning i bedre stand til å ivareta sitt oppdrag fra samfunnet, og å møte behovet for omstilling. Etter utvalgets vurdering måtte en styrket omstillingsevne forutsette større selvstendighet for institusjonene. Trond Giske fikk overlevert NOU 2000:14 ”Frihet med ansvar”²² i mai 2000. Her ble en omfattende utredning og forslag om endringer lagt fram. Kvalitet og effektivitet i læringsmiljøet var et av disse forslagene. Mjøs-utvalget foreslo et forslag for systemer som kunne skape en større grad av gjensidig forpliktelse mellom student og institusjon i læringsprosessen. Regjeringen fulgte opp dette med St.meld. nr 27(2000.2001) ”Gjør din plikt- Krev din rett. Kvalitetsreformen av høyere utdanning”.²³

Kvalitetsreformen i høyere utdanning.

Alle ønsker en høy kvalitet i utdanningen og større muligheter for studentmobilitet. I Norge har det kommet til uttrykk gjennom kvalitetsreformen(Ibid), som kan ses på som den norske oppfølgingen av Bologna-prosessen²⁴. Kvalitetsreformen ble iverksatt ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge ved studiestart høsten 2003. Utdanning skal ikke bare utdanne dyktige kandidater, men bidra til i dannelsen av engasjerte, ansvarlige og deltagende samfunnsborgere. Gi hvert enkelt menneske mulighet til personlig utvikling, til å tilegne seg kunnskaper for deltagelse i samfunnsdebatt, i kulturliv og arbeidsliv, og til å virkeliggjøre sine drømmer og mål. En spesiell

²² NOU 2000:14 *Frihet med ansvar*. Oppfølgingen av utvalgets innstilling skulle da komme til å falle sammen med realiseringen av Bologna-prosessen anbefalinger i Norge.

²³ St, meld.nr.27 (2000-2001) ”Gjør din plikt- Krev din rett. Kvalitetsreformen av høyere utdanning”, Det kongelige kunnskapsdepartementet

²⁴ Bologna Bergen-Summit(2005)*Bologna-prosessen- et europeisk område for høyere utdanning*. Utdanning- og Forskningsdepartementet

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

utfordring er å kombinere masseutdanning og kvalitetsutdanning. Utdanning på høyere nivå krever fordypning, modning, prøvelser, utfordringer og selvstendighet. En bedre utnyttelse av studieåret og tettere oppfølging av hver enkelt student er et av de viktigste målene i reformen av høyere utdanning. Kvalitet skal være det overordnede kjennetegnet ved kunnskapssystemet. Det er i det siste tiåret vært en stor kvantitativ økning i utdanning, og kvalitetsreformen skal være med på å sikre den kvalitative siden. Det skal settes krav til kvalitet, både til forskning, til undervisning og oppfølging av studentene, og til studentenes eget arbeid. (Ibid) En kan stille kritiske spørsmål om intensjonene i kvalitetsreformen er en utopisk intensjon som krever store faglige og økonomiske ressurser for å gjennomføres. Jeg har en antagelse om at det har skjedd omfattende arbeid med kvalitetssikring i høyere utdanning, men at det fortsatt er mange utfordringer som gjenstår. Gjennom analysen i denne masteroppgaven vil jeg blant annet stille spørsmål og argumentere om ”tettere oppfølging” med kontinuerlig formativ vurdering fortsatt har et forbedringspotensial eller om den holder en god kvalitativ standard i tråd med kvalitetsreformens intensjoner.

Viktige deler av reformen er innføring av ny gradstruktur, opprettelsen av NOKUT²⁵ og bedre kvalitetssikring. Studentene skal ha krav på bedre utnyttelse av studieåret, forpliktende studieplaner og bedre veiledning. Jevnlige evalueringer som gir studentene hyppige tilbakemeldinger om utbytte av læringsprosessen, skal inngå i studiene som en del av undervisningsarbeidet. Vurdering underveis i studiet kan organiseres på mange ulike måter, blant annet gjennom oppgaveinnleveringer, deksamener, mappevurdering og annet. Målene i Kvalitetsreformen²⁶ kan oppsummeres i tre punkter:

1. Kvaliteten, både på utdanning og forskning, skal bli bedre.
2. Intensiteten på utdanningen skal økes.
3. Internasjonaliseringsgraden skal økes.

²⁵ NOKUT (nasjonalt organ for kvalitet i utdanning) NOKUT ble etablert som et uavhengig kvalitetssikringsorgan i 2003 ved innføringen av kvalitetsreformen i høyere utdanning. NOKUTs myndighet og virkemidler er regulert i lov om universiteter og høyskoler og lov om fagskoleutdanning med tilhørende forskrift gitt av Kunnskapsdepartementet.

²⁶ St, meld.nr.27 (2000-2001) ”Gjør din plikt- Krev din rett. Kvalitetsreformen av høyere utdanning”, Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Ut fra dette kan en se at det være både utfordringer og muligheter for faglærere i høgere utdanning å bidra til å etterstrebe denne målsetningen. Gjennom masteroppgavens analysedel vil disse målsetningene implisitt bli sett opp mot alle tre forskningsspørsmål.

Med innføring av kvalitetsreformen ble det også gjort forandringer i den økonomiske basisbevilgningen til universitet og høyskoler²⁷. Fra tidligere med overføringer fra staten for antall aktive studenter, til nå å gi en statlig basisbevilgning først 2 år etter studenter har gjennomført og bestått den enkelte utdanning. Etter min forståelse kan dette medføre utfordringer og endringer innefor hvert enkelt studiested. Det ene er at bevilgningene kommer 2 år i etterkant av at studenter har gjennomført et studie. Dette kan få store konsekvenser for studier under oppbygging eller på studier med økende studenttilvekst. Disse studiene kan ha økonomiske rammer som ikke samsvarer med det antall studenter som er aktive på et gitt tidspunkt. Hvilke prioriteringer en da må foreta for å komme i budsjettbalanse kan derfor få en innvirkning på kvaliteten på undervisningen og studentoppfølgingen. Et annet viktig poeng er at basisbevilgningen gis etter antall studenter som består utdanningen. Et spørsmål jeg da stiller meg er om de økonomiske overføringene er styrende på kvaliteten på studenters læringsutbytte? Er terskelen for at studenter for bestått eller karakter E lavere for dermed å sikre den økonomiske inntjening, eller er det faglærernes faglige vurdering som styrer karaktersetting for de "dårligste" studentene? Dette er endringer som kan ha stor innvirkning på kvaliteten på høyskoleutdanningen i Norge, men som det pr i dag ikke er nok forskning til å fremlegge et entydig svar. I analysedelen i min avhandling vil disse faktorene bli belyst, da flere av lærerinformantene uttrykte stor bekymring i kvalitetsarbeidet nettopp på bakgrunn av økonomiske rammer og administrative føringer. Jeg har en antagelse om at de økonomiske føringene har en stor innvirkning på kvaliteten på undervisningen både når det gjelder intensjonen om tettere oppfølging av den enkelte student, men også for undervisning generelt.

²⁷St, meld.nr.27 (2000-2001) "Gjør din plikt- Krev din rett. Kvalitetsreformen av høyere utdanning", Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Forskere som har evaluert kvalitetsreformen mener det foreløpig er vanskelig å måle om reformen har økt kvaliteten i norsk høgre utdanning. En har derfor ikke fått svar på om det overordnede målet for kvalitetsreformen er nådd. Det er tidsperioden 2003-2006 foretatt en omfattende evaluering av kvalitetsreformen som har resultert i 10 delrapporter og en sluttrapport²⁸. Ett av de klareste resultatene fra evalueringen, er at det har skjedd betydelige endringer i undervisnings- og vurderingsformene. Både studenter og ansatte peker på at det totalt sett har skjedd en volumøkning når det gjelder vurdering av studentenes arbeid. Studentene skriver og leverer oppgaver langt hyppigere enn før, og de mottar kommentarer fra lærerne i faget. En betydelig del av oppgaveleveringen og tilbakemeldingen fra læreren skjer elektronisk gjennom ulike læringsplattformer. I evalueringen kommer det frem at studentene utvilsomt setter pris på en slik tilbakemelding, selv om vurdering på kvaliteten på tilbakemeldingen er noe moderat. I sluttrapporten²⁹ av kvalitetsreformen kommer det også fram at variasjonen av vurderingsformer er blitt større og en vesentlig endring er mer vekt på vurdering underveis i semesteret. Bruk av mappevurdering har økt sterkt, men det er store variasjoner i hvordan dette er utformet.(Ibid)

Endringer både i studieprogrammer og undervisningsformer er et uttrykk for en tettere og mer forpliktende forbindelse mellom student og lærested. Men i følge sluttrapporten (Ibid) så er det mye som tyder på at læringsmiljøet ikke er blitt noe tettere, selv om evalueringen viser at studentene i all hovedsak er fornøyd med de nye undervisnings- og vurderingsformene. Evalueringen viser allikevel at studentene er gjennomgående mindre tilstede på undervisningsstedet, andelen studenter som kjenner sine lærere godt er redusert, og heller ikke det uformelle miljøet studentene imellom synes å være styrket. Ut fra dette kan jeg dra den slutning at intensjonene med kvalitetsreformen er gode, men at det gjenstår en del kvalitetssikring for at intensjonen ikke bare skal bli en utopi. Hvordan kan en faglærer i høgere utdanning både bidra til økt kvalitet på den enkelte utdanning, men også kvalitet i samhandling mellom student og faglærer er noe jeg finner interessant, og som jeg stiller med kritisk til i hvordan dagens høgskolesystem

²⁸Det foreligger en omfattende evaluering av Kvalitetsreformen. Evalueringen har resultert i 10 delrapporter og en sluttrapport. Forskergrupper fra Rokkasenteret og NIFU STEP har deltatt i evalueringen på oppdrag fra Forskningsrådet.

²⁹ Michelsen, S og Aamodt P. O.(2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen - Sluttrapporten*. Norges forskningsråd.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

fungerer. Blir kvalitetsreformen med dens intensjoner ”en kvantitetsreform” er et spørsmål som jeg mener er aktuelt å stille.

Kvalitetsbegrepet.

Kvalitet er et begrep som alle har tanker om og som vil være vanskelig eksakt å definere. Det vil alltid være en diskusjon om hva kvalitet er, hvordan måle kvalitet og på hvilken måte fremmer vi god kvalitet. Kvalitet henger sammen med ulike faktorer som påvirker læringsarbeidet, og det forventes at faglærere skal fornye seg, forbedre egen praksis og bedre kunne disponere både egen kompetanse og studenters kompetanse med tanke på utvikling og læring. Roar Pettersen³⁰ har forsøkt å definere kvalitetslæring. ”God undervisning = undervisning som legger til rette for, stimulerer til og støtter kvalitetslæring”. (Ibid:16) Han beskriver kvalitetslæring til å omhandle læringsstrategier og arbeidsmåter som fremmer overføring av læringsresultater mellom situasjoner og viser til studentens læring. Det refereres til læringsmønstre, læringsstrategier, arbeidsmåter og studieatferd som skal danne et grunnlag for at studentene skal lykkes med sine studier. Kvalitet er et sentralt begrep i min avhandling, og kvalitetsbegrepet kommer igjen ved flere anledninger gjennom oppgaven. Kvalitetsbegrepet er sett på i forhold til hva faglærere ved høyskolen legger i begrepet kvalitet i forhold til feedback som formativ vurdering, og hvordan dette kan innvirke på studentenes læringsutbytte.

³⁰Pettersen, R. (2005) *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Nedenfor er en modell som forsøker å illustrere hvordan kvalitet bygger på hverandre og henger sammen, ikke bare lokalt i den enkelte høyskole, men også i nasjonale og internasjonale føringer.

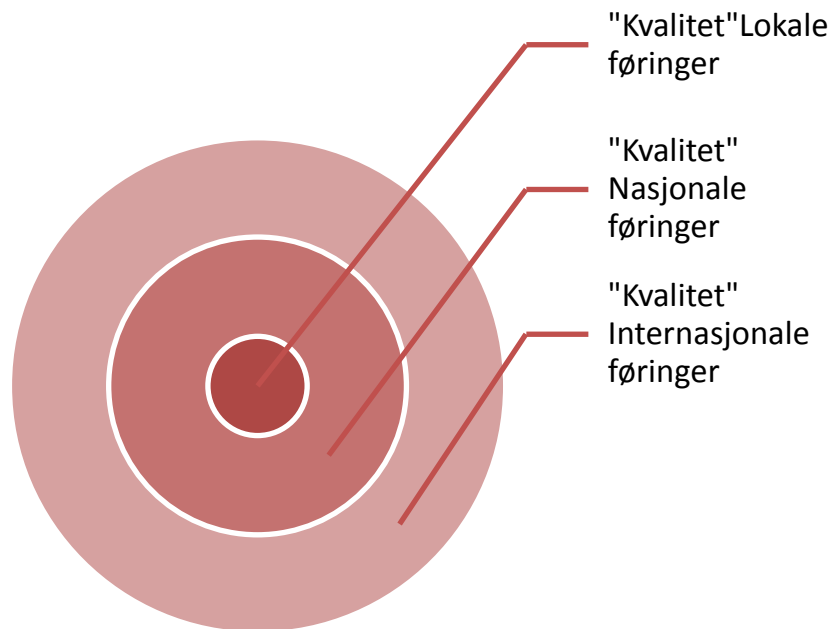


Fig. Kvalitetsbegrepet i ulike nivåer.

Lokal betydning

I Universitet og høyskoleloven³¹ §1-6 står "Institusjonene skal ha et tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring. Studentevaluering skal inngå i systemet for kvalitetssikring". Det vil si at universitet og høyskoler i Norge skal utarbeide egne kvalitetskriterier. Høyskolen som det er forsket på i denne oppgaven har et overordnet styringsdokument, kvalitetssystems prinsippdokument som er vedtatt av høyskolestyret i desember 2008³². Den aktuelle høyskolen har som et mål "å kunne tilby utdanninger av høy kvalitet, basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid samt erfaringskunnskap". (ibid) Dette samsvarer med det som er hjemlet i Lov om universitet og høyskoler. Det fremheves at kvalitetsarbeid særlig skal være konsentrert om forhold som er spesielt viktig for studenters læring og læringsutbytte. Min overbevisning er at studentsentrert arbeid vil være av stor betydning for et godt kvalitetsarbeid. Det må etter min antagelse være et samsvar mellom student-

³¹ Det kongelige kunnskapsdepartementet (2005) *Lov om Universitet og høyskoler. Lov 2005-04-01 nr.15*

³² På grunn av anonymisering vil ikke høyskolens navn fremkomme i rapporten.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

og lærerintensjonene, og et kontinuerlig godt samarbeid mellom student og faglærer gjennom hele studieåret.

Høgskolestyret ved den aktuelle høgskolen har det overordnede ansvaret for studiekvaliteten og kvalitetsarbeidet ved høgskolen. Videre har ulike administrative ledd i organisasjonen ulike oppfølgingsansvar i forhold til studiekvalitet og kvalitetsforbedring. I fagmiljøene kommer dette til uttrykk gjennom kvalitetssikring av de ulike studier, gjennomgang og revidering av studieplaner, samt innrapportering til høgskolens studieutvalg. Ut fra det jeg tidligere beskrev om økonomiske og administrative føringer kan det se ut som at her kan det være store forskjeller ut fra ulike fagmiljøer. Hvordan høgskolen og den enkelte avdelings økonomiske tilstand er, kan få en direkte betydning for kvalitetsarbeidet. Høgskolestudier med stor og stabil studenttilgang vil komme bedre ut økonomisk enn studier under oppbygging eller lav studenttilgang. Denne fordelingen kan en stille kritiske spørsmål til. Er studentkvantitet viktigere en studentkvalitet? Burde ikke kvalitet være et overordnet mål som kontinuerlig må etterstrebes i alle deler av høgskolen?

Det er i evalueringen av kvalitetsreformen³³ en økt bekymring hos faglærere i høgskolen om økt byråkratisering og dermed mindre tid til faglig oppfølging og utvikling. Dette er slik jeg velger å tolke det et tydelig svar på at fagansatte i høg grad er opptatt av kvalitet i sitt arbeid, men at økt rapportering og byråkratisering medfører en økt arbeidsbelastning som på sikt kan få innvirkning på den faglige og menneskelige kvaliteten i høgskolen. Jeg stiller meg kritisk til en prioritering i høgskolehverdagen som kan gå ut over den faglige og relasjonelle tilknytning mellom student og faglærer. Et økt fokus på kommunikasjon og relasjonelle forhold vil etter min forståelse bli viktig også i fremtiden, selv om vi gjennom fremtidig utdanning muligens må innrette oss enda mer etter den teknologiske utviklingen og ”morgendagens” studenter. Jeg vil fortsatt argumentere for at kommunikasjon og relasjon mellom student og faglærer vil være av betydning. Gjennom feedback som formativ vurdering kontinuerlig gjennom

³³ Michelsen, S og Aamodt P. O.(2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen - Sluttrapporten*. Norges forskningsråd.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

hele studieforløpet vil jeg anta at mye av denne relasjonen kan opprettholdes og dermed bidra til en kvalitativ god høgskoleutdanning.

Ved den aktuelle høgskolen som deltar i undersøkelsen i denne masteroppgaven er det et krav til alle nyansatte uten formell pedagogisk utdanning å gjennomføre et 15 studiepoengs emne i pedagogisk utviklingsarbeid. Dette emnet er et tilbud som også går til alle ansatte i høgskolen og kan sees på som et viktig ledd i kvalitetssikring. Gjennom å gjennomføre et emne direkte knyttet opp mot høgskolepedagogiske temaer kan dette bidra til økt bevissthet og engasjement for særskilte pedagogiske problemstillinger, utfordringer og muligheter tilknyttet det å være faglærer i høyere utdanning. Jeg vil allikevel stille kritiske spørsmål, ut fra mitt tema og forskningsspørsmål, om hvordan den enkelte høgskole vektlegger opplæring og kvalitetssikring i forhold til både formativ og summativ vurdering, og hvordan vurderingsrelatert arbeid blir prioritert.

Nasjonal og internasjonal betydning

Det er viktig å se på at andre forhold en økonomi også er vesentlig for å sikre god kvalitativ utdanning i Norge. Bakgrunn for fokuset på kvalitet i høyere utdanning i Norge er Norges forpliktende samarbeid med andre EU land om en felles satsning om kvalitetssikring i høyere utdanning. I 1999 møttes utdanningsministere fra 29 land og universitetsledere fra hele Europa for å drøfte den videre utviklingen av høyere utdanning i Europa. Bologna-erklæringen³⁴ har som et av sine satsningsområder – ”fremme et europeisk samarbeid om kvalitetssikring”. Antall medlemsland er nå utvidet til 45 land, og de møtes hvert 2.år. Bologna-prosessen inneholder ti satsningsområder eller målsetninger på veien mot et felles utdanningsområde. Satsningsområdene overlapper hverandre, eller de er en forutsening for hverandre, men alle er også viktige i seg selv.

Høyere utdanning skal være et offentlig gode og et offentlig ansvar. Det vil etter slik jeg tolker det bety at høyere utdanning skal være for alle som er kvalifisert, og det skal ikke

³⁴ Utdanning- og forskningsdepartementet, (2005) Bologna-prosessen- et europeisk område for høyere utdanning. Bologna- Bergen, Summit

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

være sosiale ulikheter som hindrer mennesker til å gjennomføre en høyere utdanning. Det vil si det skal være plass for alle som er kvalifisert gjennom minstekravet. Dette vil kunne medføre at vi får et høgskolesystem bestående av et mangfold av studenter. Det vil være studenter med ulike behov og med ulike forutsetninger for studier i høyere utdanning. Fra dette kan en dra en slutning om at høgskolens faglærer vil bli en person som får avgjørende betydning for studentens høgskoletilværelse. Hvordan forholde seg til så mange ulike studenter? Hvordan ta vare på det menneskelige og det faglige i en mangfoldig studentgruppe? Mitt argument her, som vil ytterligere bli drøftet senere i avhandlingen, vil igjen være at kommunikasjon og relasjon i samhandling mellom student og faglærer vil være av stor betydning, både for faglig og personlig vekst og utvikling.

Et annet satsningsområde gjennom Bologna-prosessen er å utvikle at et felles rammeverk for kvalifikasjoner, basert på de nasjonale rammeverkene for høyere utdanning. For å tilpasse norsk høyere utdanning i forhold til europeisk kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning i henhold til Bologna-prosessen, har Kunnskapsdepartementet startet en prosess med å fastsette Nasjonale kvalifikasjonsrammer for høyere utdanning³⁵. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk skal innføres ved alle universiteter og høgskoler i Norge innen utgangen av 2012. Det ventes at kvalifikasjonsrammeverktøyet får stor betydning som verktøy for å gjøre utdanningssystemet mer forståelig, øke mobiliteten innenfor og mellom land, bidra til fleksible læringsveier og dermed styrke livslang læring. Den internasjonale utvikling innenfor rammen av Bologna-prosessen legger mye av premissene for hvordan diskusjonen og utviklingen av læringsutbytte vil skje i Norge.

Læringsutbytte eller "learning outcome" er et begrep som har kommet inn i høgskolesystemet i Norge de senere år. Et grunnleggende element i kvalifikasjonsrammeverk er at kvalifikasjonene beskrives gjennom læringsutbytte. I

³⁵ Det kongelige kunnskapsdepartementet(2009) *Fastsettelse av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk³⁶ benyttes læringsutbytte som begrep, og begrepet er knyttet til ”kvalifikasjoner eller kompetanse og uttrykker hva en person kan forvente å kunne, forstå eller å være i stand til å gjøre etter endt utdanning”.(Ibid)

Kvalifikasjonsrammeverket beskriver hvilke kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse alle studenter som fullfører det aktuelle nivået i høyere utdanning skal ha, uavhengig av hvilke fagområder utdanningen er tatt innenfor. Det er en beskrivelse av læringsutbytte i forhold til de tre nivåer av høyere utdanning. Nivå 1 Bachelor, nivå 2 Master og nivå 3 Ph.d. En kan da stille spørsmål om det er mulig å standardisere utdanninger innenfor et felles rammeverk uten at de ulike utdanningene mister sitt særpreg, og om det er mulig å sammenligne ulike utdanninger på tvers av utdanningsinstitusjoner og landegrenser.

Læringsutbytte har dermed et gjennomgående fokus på studenters læring i motsetning til hva som skal underviser/læres bort. NIFU STEP rapport 40/2007³⁷ er en rapport hvor læringsutbytte blir definert og tematisert. Rapporten er et viktig innspill i den pedagogiske debatten rundt høyere utdanning i Norge. De legger vekt på utviklingen fra elite- til masseutdanning som en sterk indikator for at nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk skal innføres i Norge, i tillegg til et forpliktende samarbeid gjennom Bologna-prosessen og at begrepet læringsutbytte er blitt innført som en følge av dette. I rapporten er det påpekt at utvikling til masseutdanningssystem i høyere utdanning reiser spørsmål om kriteriene for hva studenter skal lære kan fastlegges og måles ene og alene av fagmiljøene selv, eller om nasjonale kriterier som skal gi et svar på hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse studenter skal inneha etter endt utdanning. Det er en pågående debatt i ulike utdanningsinstitusjoner i Norge om hvordan kvalifikasjonsrammeverket skal implementeres i de enkelte studiemiljøer og hvilke betydning det vil få for blant annet vurdering. Dette er i seg selv en spennende og omfattende debatt, men som jeg i denne oppgaven kun kan gi et lite innblikk i.

³⁶ Kunnskapsdepartement (KUD) (2007): *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning*. Rapport fra arbeidsgruppen.

³⁷ Aamodt, P.O, Prøitz, T.S, Hovdhaugen, E. & Stensaker B. (2007), *Læringsutbytte i høyere utdanning En drøfting av definisjoner, utviklingsstrekk og måleproblemer*, NIFU STEP Rapport 40

Kapitel 3

Masteroppgavens teoretiske perspektiver

Teoridelen er en presentasjon av et utvalg av teoretiske hovedperspektiver tilknyttet masteroppgaven om ”kvalitet i formativ vurdering i høyere utdanning”. Teori relatert til alle tre forskningsspørsmål. Det er sammensatt teori fra ulike pedagogiske, psykologiske og sosiologiske perspektiver. Presentasjonen bygger opp mot hva jeg har valgt å vektlegge i forhold til feedback som formativ vurdering og sentrale implikasjoner for studenters læringsutbytte. Har valgt å dele teoridelen inn i to hoveddeler. Teoridel A er teoretiske perspektiver knyttet opp mot 1 forskningsspørsmål; ”hva er kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering”, og forskningsspørsmål 2; hvilke sammenheng er det mellom feedback som formativ vurdering, kvalitet, motivasjon og læringsutbytte hos studenter i høyere utdanning”. Teoridel B er perspektiver knyttet til det 3. forskningsspørsmålet; ”hvordan sosialiseres faglærere inn i vurderingskulturen og hvilke betydning har det på deres vurderingspraksis” Fordelingen er foretatt både for å lette leserens lesing, men også for å relatere de ulike teoretiske perspektivene mer opp mot analysedelen, del 2, av masteroppgaven.

Del A

En omfattende forskningsstudie av John Hattie³⁸ og artikkelen ”The power of feedback” av Hattie og Timperley³⁹ finner jeg særdeles interessant og relevant. Jeg har en formening om at deres intensjoner og tanker om feedback kan være et viktig supplement i forståelsen av viktigheten av en kvalitativ god feedback. Didaktisk refleksjoner er nødvendig og en viktig del av det å være faglærer i høyere utdanning. Hvordan feedback blir vektlagt kan være et resultat av faglærers didaktiske refleksjon, og det vil

³⁸ Hattie, J.(2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge

³⁹ Hattie, J. Timperley H.(2007) ”The power of feedback” ProQuest Psychology Journals.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

derfor i dette kapitlet kort bli presentert didaktiske perspektiver basert på Roar Pettersen⁴⁰ og Per Lauvås⁴¹.

Som beskrevet innledningsvis i kapitel 1 er mitt engasjement og hovedfokuset på kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering. Det finnes mye relevant teori om kommunikasjon og relasjonsforståelse med ulik forståelse av kommunikasjon og relasjonsprosesser.⁴² De ulike teoriene har en del til felles men også sine ulikheter. Jeg har valgt å benytte Gregory Batesons⁴³ systemteoretiske kommunikasjonsteori begrunnet med at hans teori vektlegger det relasjonelle som avgjørende i all kommunikasjon, og at kommunikasjon og læring sidestiller. For å utdype relasjonsbegrepet ytterligere benytter jeg psykolog Anne-Lise Schibbyes⁴⁴ begrep ”dialektisk relasjonskompetanse”. Hun tar utgangspunkt i eksistensialistisk teori og beskriver relasjonskompetanse til å dreie seg om å kommunisere på måte som gir mening, samtidig som den overordnede hensikten med samhandlingen blir ivaretatt. Jeg har i tillegg benyttet en fagbok av Anne Marie Aubert og Inger Marie Bakke⁴⁵ som har videreført dette relasjonsperspektivet.

For å gi svar på om hvordan feedback som formativ vurdering virker inn på kvalitet, motivasjon og læringsutbytte er det nødvendig å gi motivasjonsperspektiver oppmerksomhet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Schunk mfl. motivasjonsteori⁴⁶, Kari Smiths artikkel om motivasjon og vurdering⁴⁷ og Ole Fredrik Lillemyr sin beskrivelse

⁴⁰ Pettersen, R(2005) *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

⁴¹ Lauvås P (2006) *Formativ vurdering i undervisningen*. Her i: Strømsø, H, Lycke, K.H, Lauvås, P(red)(2006) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag.

⁴² Bakthims dialogisme er en kommunikasjonsteori som også vektlegger det relasjonelle i kommunikasjonen. Olga Dysthe(red.) benytter hans tilnærming i *Dialog, samspel og læring*(2001) Oslo: Abstrakt forlag.

⁴³ Ulleberg, I. (2004) *Kommunikasjon og veiledning*. Bygger på G. Bateson systemteoretiske kommunikasjon og læringsteori. Oslo: Universitetsforlaget.

⁴⁴ Schibbye A.L(2002) *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

⁴⁵ Aubert, A.M og Bakke I.M (2008) *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

⁴⁶ Schunk D. H, Pintrick P.R & Meece J. L(2008) *Motivation in Education, Theory, research and applications* (3.utgave) New Jersey

⁴⁷ Smith K.(2009) *Samspillet mellom motivasjon og læring* Her i: Dobson S, Eggen A, Smith K (2009) *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

av motivasjon og selvforståelse⁴⁸. Motivasjonsbegrepet kommer eksplisitt i 2.forskningsspørsmål, om sammenhengen mellom feedback, kvalitet, motivasjon og læringsutbytte, men motivasjon vil også bli knyttet opp mot det 3.forskningsspørsmålet, hvor lærerens vurderingskultur og lærerrollen i høgere utdanning blir analysert.

"The power of feedback"

Et av hovedperspektivene på feedback som formativ vurdering er hentet fra de newzealandske forskerne John Hattie og Helen Timperley. De har i en studie fra 2007⁴⁹ satt søkelyset på viktigheten av å skape åpen informasjonsflyt i form av tilbake- og fremovermelding for å fremme elevenes læring. I masteroppgaven blir deres perspektiver drøftet opp mot studenter i høgskolen, og det er et aktuelt spørsmål om deres tilnærming kan overføres til studenter i høgskolen og benyttes i høgskolesystemet. Forfatterne av artikkelen refererer til et stort antall studier⁵⁰ som slutter seg til at feedback kan være viktig i en læringsprosess. De antyder at noen former for feedback kan være mer effektfulle en andre. Kritikken til deres studie kan være at den bygger på et stort antall kvantitative studier og dermed ikke tydelig nok får fokus på den kvalitative effekten i feedback. Det er heller ikke i deres studie tatt til følge hva som skjer i klasserommet og hvordan dette påvirker feedbacken. Hattie og Timperleys forskning er ikke relatert direkte til høgere utdanning, men ved å se på deres kildereferanser ser en at de benytter seg av enkelte kilder som belyser relevante grunnleggende psykologiske aspekter ved feedback og dermed like gjerne kan benyttes i forhold til studenter i høgere utdanning.

Hattie og Timperley mener at feedback har ingen effekt i et vakuum⁵¹. For at feedback skal være effektivt må det være en læringskontekst som feedbacken er adressert til. Det er en del av en læringsprosess og må komme i forhold til det studenten forsøker å lære. Feedback har ikke nødvendigvis den effekt at det virker stimulerende hvis det ikke blir satt i konteksten og at det medfører en refleksjon for studenten. Forfatterne av

⁴⁸ Lillemyr O. F(2007) *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

⁴⁹ Hattie J. Timperley H. (2007) *The power of feedback* ProQuest Psychology Journals.

⁵⁰ Hattie, J(2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

⁵¹ Hattie J. Timperley H. (2007) *The power of feedback* Proust Psychology Journals.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

artikkelen fant i sin undersøkelse at vurderingsaktiviteter som bidrar mest til elevens læringsutbytte, er aktiviteter som involverer eleven i vurdering av sitt eget arbeid, at de får mye formativ vurdering i direkte kommunikasjon med læreren, at tilbakemeldingen er fokusert og reell, og at "it is closing the gap between where students are and where they are aiming to be that leads to the power of feedback" (ibid:90) Dette er viktige perspektiver i masteroppgaven når kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback skal analyseres, men også i forhold til faglærerens rolle som tilbakemelder. Samtidig kan en stille kritiske spørsmål om dette er mulig å gjennomføre i høyere utdanning med den begrensede mulighet faglærer og student har til direkte samhandling. Er rammene som for eksempel tid, studentmangfold og økonomiske ressurser mulig å forene med en så tett studentoppfølging som det Hattie og Timperley mener er avgjørende for at feedback skal gi en kvalitativ ønsket effekt?

Hattie og Timperley har tre spørsmål de mener er nødvendige å stille i en relasjon med eleven. Disse tre spørsmålene adresserer dimensjonen av feed up, feed back og feed forward.(Ibid:86) Det er viktig at både lærer og student søker svar på alle tre spørsmålene. Spørsmålene bør ikke besvares separat men sees i sammenheng. De kan være med på å tette gapet mellom hvor studenten er og hvor de skal være som leder til effekten av feedback. Hattie og Timperley begrunner disse dimensjonene med at når elevene er aktivt involvert i vurderingsprosessen, styrkes ikke bare motivasjonen, men læringsutbyttet blir også bedre. Videre beskriver Hattie og Timperley fire nivåer i feedback. oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personlig nivå.(Ibid:87) Min antagelse og min argumentasjon vil være at kvaliteten på feedback er avgjørende for studenters motivasjon og læringsutbytte og at det er faglærerens ansvar å legge forholdene til rette for en grundig og konstruktiv feedback basert på Hattie og Timperleys dimensjoner om feed up, feed back og feed forward. Hvordan dette kan praktiseres i høyskolen kan være en utfordring, men også en reell mulighet og dette vil bli en viktig del av analysen både i 1. og 2.forskningsspørsmål.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Didaktisk refleksjon

Didaktikk er siden midten av 1970 årene blitt anerkjent som en egen pedagogisk vitenskap,⁵² og refleksivitet er blitt en del av didaktikkens utgangspunkt. Didaktisk kompetanse innebærer evne til refleksjon omkring formålet med opplæringen, innholdet i læreplanen, forutsetningene til studentene og behovene og mulighetene som ligger i rammevilkårene til den enkelte skole. Didaktiske utfordringer i forbindelse med feedback som formativ vurdering i høgere utdanning er en naturlig del av analysen i masteroppgaven. Hvilke didaktiske utfordringer faglærere i høgskolen opplever i forhold til feedback som formativ vurdering og vurderingsprosesser, og sin arbeidssituasjon i høgskolen. Didaktisk refleksjon er en sentral oppgave i en faglærers hverdag. Hvordan er undervisningen gjennom bevist refleksiv tenkning, her forstått som feedback som formativ vurdering, planlagt og gjennomført? Hvilke faktorer er styrende når faglærere i høgere utdanning aktivt reflekterer over sitt studentsentrerte arbeid og betydningen av ”en tettere studentoppfølging”, som tros alt er et satsningsområde i henhold til kvalitetsreformen⁵³, er nødvendig å belyse. Jeg har en antagelse om at økt press på økonomi, administrative oppgaver, økt studentmangfold og en økning i antall studenter kan gi negative konsekvenser for den formative vurderingen. Et faresignal som må bli tatt alvorlig av høgskoleledelsen både lokalt og nasjonalt. En god kvalitativ feedback i formativ vurdering er en tidkrevende prosess og lett kan bli en saneringspost i en presset arbeidshverdag. Her vil jeg argumentere for at faglærere har et etisk, faglig og didaktisk ansvar ovenfor studentene som ikke bør vike i forhold til ytre press og økt byråkratisering.

Et viktig argument i analysen senere i oppgaven vil være betydningen av refleksjon for faglærerne i forbindelse med bruk av feedback som formativ vurdering, men også hvordan feedback kan føre til økt refleksjon hos studentene og dermed virke positivt inn på motivasjon og læringsutbytte. Per Lauvås skriver at den fagkritiske refleksjonen er avgjørende i arbeidet med å sikre at undervisnings- og vurderingsformene ikke

⁵² Nordkvelle, Y.(2003)*Om didaktikken i pedagogikkens skygge fra europeisk renessanse til i dag.* Forskningsrapport nr.102/103 Høgskolen i Lillehammer

⁵³ St,meld.nr.27 (2000-2001) ”Gjør din plikt- Krev din rett. Kvalitetsreformen av høyere utdanning”, Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

understøtter en ensidig teknisk og instrumentell pedagogikk.⁵⁴ Jeg vil støtte denne argumentasjonen både ut fra teoretiske perspektiver, men også ut fra etiske og moralske argumenter i masteroppgavens analysedel. For meg er dette av helt avgjørende perspektiver i forståelsen av kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering, og hvilke betydning det har for studenters motivasjon og læringsutbytte. Ikke minst vil jeg argumentere for at dette også har en stor innvirkning for kvaliteten av norsk høyskoleutdanning generelt.

Roar Pettersen⁵⁵ har i sin bok belyst didaktiske muligheter og utfordringer i høyere utdanning. Han vektlegger at ”god undervisning er undervisning som legger til rette for, stimulerer til og støtter kvalitetslæring”(Ibid:16) Han peker på at god undervisning er et relasjonelt forhold, og at studentens læringsprosess og læringsutbytte skal være i fokus. Avslutningsvis i sin bok skriver han at ”god undervisning og god didaktisk praksis refereres til lærenes og lærerkollektivets evne til å stimulere og støtte kvalitetslæring”.(Ibid: 330) Slik jeg forstår hans perspektiver og satt i sammenheng med min vektlegging av feedback som formativ vurdering er det mange likhetstrekk og viktige momenter. Han vektlegger blant annet at det skal være god kontakt mellom student og faglærer, tilbakemelding til studenter skal komme raskt og på hvilke måte faglærer anerkjenner og respektere studenten har betydning for studentens læringsprosess og læringsutbytte. Faglærers didaktiske refleksjon er slik jeg tolker det vesentlig når faglærere i høyere utdanning skal gjennomføre feedback som formativ vurdering, og derfor et viktig moment i masteroppgavens analysedel.

Gregory Bateson - kommunikasjonsteori

Kommunikasjon og relasjonsforståelse er store sammensatte begrep som det vil være nødvendig å belyse for å få en forståelse av kompleksiteten ved et dialogisk og relasjonelt samarbeid mellom student og faglærer i høyere utdanning. Det er mange teorier som beskriver kommunikasjon og kommunikasjonens betydning. Jeg har valgt å

⁵⁴ Lauvås P (2006) *Formativ vurdering i undervisningen*. Her i: Strømsø, H. Lycke, K.H, Lauvås, P(red)(2006) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag.

⁵⁵ Pettersen, R(2005) *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

belyse Gregory Bateson kommunikasjons- og læringsteori⁵⁶. Dette med bakgrunn i at Gregory Bateson på mange måter var en pioner innenfor den konstruktivistiske læringsteori, et læringssyn masteroppgaven bygger på. Jeg har en antagelse om at all læring er aktiv prosess hos studenten, og at studenten konstruerer sin forståelse i et samspill med omgivelsene, i denne oppgaven faglærer i høgskolen. Batesons teori betegner det relasjonelle som viktig i enhver form for dialogisk samhandling og at all kommunikasjon er læring⁵⁷. I min avhandling er fokuset knyttet til den muntlige og skriftlige kommunikasjonen som foregår mellom student og faglærer i den enkelte feedbacksekvensen. Batesons teorier er tatt med nettopp fordi han har blant annet fokus på det relasjonelle, sirkulære og konteksten i dialogen og kommunikasjonen og derfor en aktuell teori opp mot feedback som formativ vurdering i høyere utdanning.

Gregory Bateson var vitenskapsmann, og var opptatt av spørsmål knyttet til erkjennelse og tekning. Hvordan mennesker bygger opp sin kunnskap, sitt verdensbilde, sin tenkemåte i samspill med omgivelsene. Han var ikke så mye opptatt av hva vi tenker og vet, som hvordan vi gjør det. Han utviklet både en kommunikasjonsteori og en læringsteori, og befattet seg med å forstå tenkning og læring på flere nivåer.(Ibid)

Gregory Batesons teori er i slekt med de teorier som legger vekt på relasjoner i forståelsen av mennesket, og som understreker at mennesket forholder seg fortolkende til verden. Gregory Bateson har beskrevet en kommunikasjons og læringsteori bygget på en systemteoretisk forståelse av kommunikasjon og læring⁵⁸. Han mener at all kommunikasjon er læring, og at det ikke går an å skille disse begrepene fra hverandre. Kritikken til Bateson teori er at den har et veldig stramt systemisk perspektiv og dermed ikke nok har fokus på det enkelte individ. Slik jeg tolker Bateson teori og dermed antar at denne teorien kan knyttes opp mot feedback som formativ vurdering er at feedback er en prosess hvor det er et gjensidig samspill mellom faglærer og student og at begge parter må være aktive i kommunikasjonsprosessen. Kvaliteten på kommunikasjonen og relasjonen blir derfor av avgjørende betydning for motivasjon og læringsutbytte hos studenten.

⁵⁶Ulleberg, I. (2004) *Kommunikasjon og veiledning*. Bygger på G. Bateson systemteoretiske kommunikasjon og læringsteori. Oslo: Universitetsforlaget.

⁵⁷ Bateson, G.(1972) *Steps to an Ecology of mind*. Ballantine, New York.

⁵⁸ Ulleberg, I. (2004) *Kommunikasjon og veiledning*. Bygger på G. Bateson systemteoretiske kommunikasjon og læringsteori. Oslo: Universitetsforlaget.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Batesons formulering om ”the difference that make a difference”(Ibid: 37) kan anvendes på undervisningsforhold som gjør en forskjell. Jeg har en antagelse om at en god kvalitativ feedback som formativ vurdering nettopp kan være den forskjellen. Bateson har følgende grunnleggende forutsetninger for å forstå kommunikasjon, læring og relasjon på at det er umulig å ikke kommunisere. Vi kommuniserer alltid både om innhold og forhold. Samspill må forstås sirkulært og all erfaring er subjektiv, all persepsjon er en tolkning.(Ibid) Han mener derfor at relasjon er grunnleggende og basis i kommunikasjon og læringsteori. Gregory Bateson mener, som også kan sees ut fra et eksistensialistisk perspektiv, at et dialektisk prinsipp er at delene vi skaper varierer sammen, forutsetter hverandre, viser til hverandre og må forstås i forhold til hverandre.(Ibid) Dette vil medføre slik det i denne masteroppgaven blir tolket, at all kommunikasjon får betydning for studentenes læringsutbytte. Samspillet mellom student og faglærer vil være av betydning for studenters læring i følge Bateson, og dette er et perspektiv jeg finner spennende og relevant i forståelsen av feedback som formativ vurdering og vil være viktige perspektiver i analysen av både 1. og 2. forskningsspørsmål.

Relasjonsforståelse.

Ut fra det jeg over har beskrevet om kommunikasjonsteori, er relasjonen en viktig komponent og må derfor utdypes ytterligere. Relasjonsforståelse i et eksistensialistisk perspektiv beskrevet av Anne-Lise Schibbye⁵⁹ videre supplert av Anne Marie Aubert og Inger Marie Bakke⁶⁰, og vil i masteroppgaven bli belyst med forståelse om at relasjonskompetanse har stor betydning for hvordan et samarbeid mellom faglærer og student kan arte seg. Relasjonen mellom student og faglærer er sett på for å belyse hva som er avgjørende for hvilket samarbeidsklima det kan bli mellom dem. Ikke i den forstand at læreren skal ha et nært relasjonelt forhold til studenten og kjenne studenten som en nær venn. Men i den forstand at faglærer skal ha kunnskaper om hvilke faktorer som kan bidra til at student og faglærer oppnår et godt relasjonelt samarbeid ut fra studentens behov, som til slutt vil få en innvirkning på studentens motivasjon og læringsutbytte. Det vil bli argumentert for en relasjonsforståelse som bærer preg av

⁵⁹ Schibbye A.L.(2002) *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

⁶⁰ Aubert A.M og Bakke I.M (2008) *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

anerkjennelse, selvrefleksjon og selvavgrensning og et forhold preget av gjensidig tillit og respekt i et samarbeid mellom student og faglærer i høgskolen.

Schibbye bygger sin beskrivelse av dialektisk relasjonskompetanse på et eksistensialistisk syn på mennesket⁶¹. Eksistensiell filosofi forøker å belyse menneskets tilstedeværelse ved hjelp av hverdagens realiteter. De er opptatt av menneskets valg og disse valgenes konsekvenser for livsløpet. Sentralt i eksistensialismen er det faktum at mennesket først og fremst fødes inn i verden, eksisterer, er til. Essenstanken sier at mennesket trer inn i den ferdige verden og har en plass i en orden, og individets liv er allerede tilrettelagt, altså forutbestemt. Eksistensialismen ser på mennesket som et fritt vesen og som har det fulle ansvar for sitt eget liv. Hvem vi blir som mennesker styres videre ut fra de valg det enkelte mennesket foretar. Eksistensialismen vil motsette seg det som er uekte, uopprinnelige og inautentiske, og understreker det viktige å ta utgangspunkt i indre stemmer når det gjelder egen identitet og væremåte. Et viktig argument er når individet er uopprinnelig tar det ytre signaler fra andre om hvordan det bør handle og dermed ignorerer egen essens.(Ibid) Menneskets og dets verden er ikke oppdelt, og ifølge eksistensialismen ser mennesket virkeligheten som helhetlig og sammenhengende. Delene vi skaper, varierer sammen, forutsetter hverandre, viser til hverandre og må forstås i forhold til hverandre. Vi kan med andre ord ikke ta oss ut av sammenhengen. Vi står stadig i forhold til verden av mennesker og ting. Mennesket skaper dermed seg selv og sin verden, og eksistensialismen vektlegger dermed betydningen av egen identitet i en samhandling med andre.(Ibid)

Anerkjennelse, selvrefleksjon og selvavgrensning er kjernebegreper i dialektisk relasjonsforståelse. ”Praksis, teori og metateori utgjør tre aspekter som står i et gjensidig forhold til hverandre, påvirker hverandre, skaper hverandres forutsetninger og bør forstås i lyset av hverandre – de er med andre ord dialektiske”.(Ibid:35) Georg W.F. Hegel (her i Schibbye) ser på ”selvet i relasjon” som en måte å belyse dialektikken. Han mener at selvrefleksivitet er en spesifikk menneskelig egenskap, og at det individuelt

⁶¹ Schibbye A.L.(2002) *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

ikke kan forestås uavhengig av sin sammenheng. Årsakssammenhenger er sirkulære, det vil si gjensidige – vi påvirker hverandre i en stadig transaksjonell prosess. Det er en dialektikk mellom indre prosesser i selvet og prosessene i selvets samspill med andre. I dialektikken dreier det seg ikke om enten – eller, men både – og når det gjelder å forstå individet i relasjon. Dialektikken fokuserer på det tosidige eller mangesidige i relasjoner. Vi er unike samtidig som vi står i et gjensidig forhold til hverandre.(Ibid) Hvordan vi anerkjenner andre og hvordan vi selv føler oss anerkjent er viktige forutsetninger jeg vil argumentere for når vi tenker relasjonskompetanse i forhold til feedback som formativ vurdering. Gjensidig anerkjennelse innebærer at to kan ta hverandres synspunkter og bytte perspektiv. Jeg må først erkjenne at den andre er et likeverdig og avgrenset selv, og dermed anerkjenne vedkommende, før den andres anerkjennelse av meg selv kan gjelde.⁶²

Anerkjennelse bringer noe frem i den andre. Eksempler er å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte. Jeg antar og vil argumentere for at i en relasjon mellom student og lærer er dette viktige forutsetninger for at samhandlingen skal kunne realiseres. I boka til Aubert og Bakke(Ibid) vises det til at anerkjennelse bidrar til utvikling av selvtillit, selvaktelse og at du opplever deg som verdifull. Tap av eller mangel på anerkjennelse medfører krenkelse. I en samhandling mellom student og faglærer kan det ”å anerkjenne den andre som et subjekt med ressurser og begrensninger, rettigheter og forpliktelser, føre til at et jeg-du-forhold kan vise seg i praksis”. (Ibid:29) Jeg tolker anerkjennelse til å være et forsøk å forstå den andre uten at du trenger å være enig. Det er en gjensidig anerkjennelse som kan løse opp det fastlåste, og anerkjennelse læres ved å bli møtt med anerkjennelse. Schibbye skriver at anerkjennelse er noe vi ønsker fra den andre, og for at relasjoner skal være i utvikling, må begge få dette ønsket oppfylt⁶³. Slik jeg tolker det er mitt menneskesyn og min etiske forankring viktige elementer i anerkjennelsen. Hvilket syn og forståelse jeg har på ”den andre” vil gjenspeile hvordan jeg møter ”den andre”. Selvrefleksjon og avgrensning er en forutsetning for å kunne anerkjenne både seg selv og andre. Dette bidrar til at man gjennom økt bevissthet vil utvikle evne til å kunne skille mellom hva som er mitt og hva som tilhører den andre. Når jeg greier å avgrense

⁶² Aubert A.M og Bakke I.M (2008) *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

⁶³ Schibbye A.L(2002) *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

meg og være tydelig som person, blir det også mulig å skape noe nytt sammen med andre. Jeg vil argumentere for at dette er av avgjørende betydning i et samarbeidsforhold mellom student og faglærer i feedback som formativ vurdering hvor hensikten er å veilede studenten til økt motivasjon og læringsutbytte.

Mitt argument er at en dialektisk forståelse av relasjonsbegrepet er av avgjørende betydning. En kan stille spørsmål om dette er mulig å få til i dagens høgskolesystem med stramme rammer både økonomisk og tidsmessig i forhold til faglæreres arbeidshverdag som jeg beskrev i kapittel 2. Min argumentasjon er allikevel at relasjonelle forhold er avgjørende for samhandlingen mellom student og faglærer, og vil derfor få stor betydning for effekten av feedback som formativ vurdering i høyere utdanning. I 1. og 2.forskningsspørsmål vil dette perspektivet bli analysert i forhold til kommunikasjon og relasjonens betydning i et samarbeidsforhold mellom student og faglærer i høgskolen, og hvordan det kan ha betydning for studentens motivasjon og læringsutbytte. Implisitt vil det også i analysen av 3.forskningsspørsmål være aktuelt å se på relasjonen mellom faglærere og hvilke betydning det har på hvordan faglærere sosialiseres inn i en vurderingskultur og et fagmiljø. I analysen av 1.forskningsspørsmål vil jeg samtidig presentere en modell jeg har utarbeidet som kan beskrive to diametralt ulike utfall av et samarbeid mellom student og faglærer, og som i like stor grad kan benyttes i relasjoner mellom samarbeidende faglærere i høgskolen.

Motivasjon

Motivasjon og læring er begreper som naturlig blir knyttet sammen. Hva er motivasjon, hvordan motivere studenter og på hvilke måte kan feedback som formativ vurdering bidra til økt motivasjon hos studenter i høyere utdanning? Motivasjon er viktig fordi det omfatter alt det som beskriver og forklarer menneskets interesse, initiativ, valg, intensitet, utholdenhet og kvalitet i det vi gjør eller utfører. Ekspertene strider fortsatt om hva som påvirker motivasjon og hvordan motivasjon på best mulig måte kan fremmes. Resultatet av uenigheten er mange ulike teorier, som på hver sin måte foreklarer hvordan ulike motivasjonelle prosesser fungerer. Mens de ulike motivasjonsteoriene er enige om at motivasjonelle prosesser ligger bak menneskelig atferd, er de på samme tid uenig om hvor prosessene kommer fra og hvordan prosessene fungerer. Nedenfor er det

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

forsøkt å lage en modell om hvordan jeg benytter motivasjon som begrep i denne rapporten. Det et perspektiv på motivasjon som viser at motivasjon er sammensatt av indre motivasjon og ytre motivasjon. I tillegg har jeg satt til faktoren -vilje og begrepet selvforståelse som det i masteroppgaven vil bli argumentert for som avgjørende faktorer i motivasjonsforståelse.

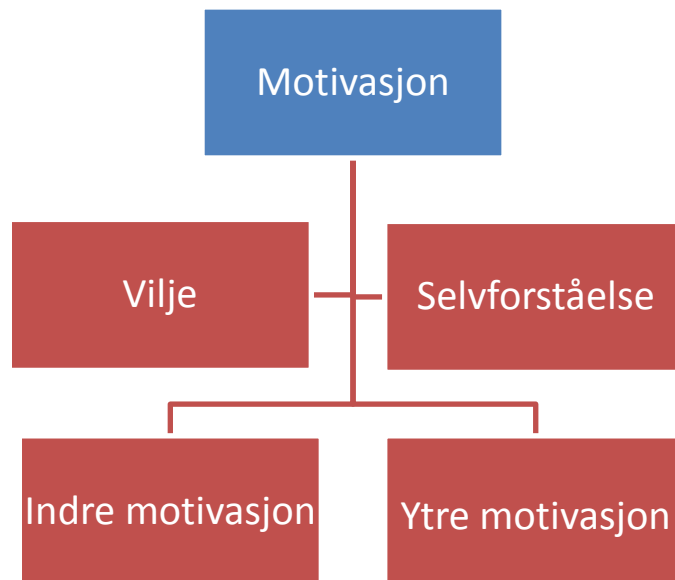


Fig. Faktorer i motivasjonsperspektivet.

Begrepet motivasjon kommer av det latinske verbet ”movere”, som betyr å bevege.⁶⁴ Motivasjon er et fagfelt som har gjennomgått flere forandringer i løpet av årene. Dette fordi forklaringer på atferd har hatt en forflytning fra fokus på stimuli og respons til et fokus på elevens/studentens fortolkninger av hendelser og rollen til oppfatninger, kognisjon, følelser og verdier i mestringssituasjoner. Mange tidligere oppfatninger knyttet motivasjon til indre krefter; instinkter og vilje. Schunk mfl. har tro på at motivasjon er en viktig kvalitet som fyller aspekter av undervisning og læring.⁶⁵ I følge Schunk m.fl. er motivasjon et psykologisk fenomen, og involverer prosesser som oppstår når et individ driver frem og opprettholder målrettede handlinger. De begrunner beskrivelsen med elementer som samsvarer med det som ifølge de fleste forskere og praktikere er sentrale for motivasjon. Videre hevder Schunk m.fl.(Ibid) at motivasjon

⁶⁴ Bø I, Helle L (2008) Pedagogisk ordbok. 2. utgave Oslo: Universitetsforlaget

⁶⁵ Schunk D.H Pintrick P.R & Meece J.L.(2008) *Motivation in Education, Theory, research and applications* (3.utgave) New Jersey

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

kan påvirke både læring og utøvelsen av ferdigheter man tidligere har lært, strategier og atferd. Dette har stor betydning for undervisning. Motivasjon kan påvirke hva, hvordan og når vi lærer. (Ibid) Ut fra denne beskrivelse er det ikke vanskelig å argumentere for at en god kvalitativ feedback vil være motiverende for studenter. Kan en se sammenheng mellom motivasjonsperspektivet til Schunk mfl. opp mot Hattie og Timperleys forskning på feedback, vil en se en klar sammenheng mellom feedback og motivasjon. I masteroppgaven vil det bli drøftet om feedback som formativ vurdering har innvirkning på studenters motivasjon, og om feedback kan gis på en måte som dermed øker studenters motivasjon. Det vil videre i oppgaven bli analysert hvordan motivasjon og læringsutbytte kan kobles sammen slik at både faglærere og studenter ved høgskolen opplever det som positivt. I følge Schunk mfl. (Ibid) kjennetegnes motiverte studenter ved interesse for aktiviteter, følelse av kompetenthet, innsats for å oppnå suksess, utholdenhet innenfor aktivitet og bruk av effektive oppgavestrategier og kognitive strategier. Jeg vil argumentere for at dette må være målet for alt lærervirksomhet og en drivkraft for utvikling av blant annet en kvalitativ god feedback som formativ vurdering i høyere utdanning.

I masteroppgaven vil det bli analysert om hvordan feedback har innvirkning på viljefaktorer i motivasjonen til studentene, og dermed til studentenes læringsutbytte. I figuren, side 39, er ”vilje” koblet til indre og ytre motivasjon. Kari Smith⁶⁶ definerer motivasjon som det en person er villig til å betale for å nå et mål. Man kan betale en pris i form av økonomi, tid, sosialt liv, følelser etc. Jo mer attraktiv målet er, jo høyere pris er man villig til å betale. Kari Smith refererer til ulike litteratur og forskning som har kommet fram til at man kan differensiere mellom to ulike former for motivasjon. Den ytre motivasjonen er knyttet til rene konkrete belønninger. Indre motivasjon er knyttet til prosessen rundt en læringssituasjon. De som finner glede i lære, tilegne seg ny kunnskap, kalles gjerne indre motiverte. De aller fleste kan sies å ha en kombinasjon av ytre og indre motivasjon tilknyttet læringsprosesser. (Ibid)

⁶⁶Smith K. (2009) *Samspillet mellom motivasjon og læring* Her i: Dobson S, Eggen A, Smith K (2009) *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Kari Smith(Ibid) ser på forholdet mellom motivasjon og vurdering. Selv om hun beskriver dette i en artikkel for vurdering i grunnskolen, vil det i denne avhandlingen argumenteres for om hennes tenkning kan overføres til studenter i høgskolen. Hun påpeker at vurderingens funksjon blir avgjørende når fokuset er rettet mot motivasjon *for* læring, altså formativ vurdering. Det er viktig å påpeke at både viljen til å lære og følelse av aksept og trygghet i læresituasjonen er direkte påvirket av den kommunikasjonen som finner sted mellom lærer og student rundt det faglige(Ibid). Dette samsvarer med den antagelsen jeg har i forhold til kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering i høgere utdanning. Samtidig er det flere kritiske faktorer som her kan ha en innvirkning på om dette er mulig å gjennomføre i dagen høgskolesystem. Motivasjon og vurdering ut fra Smiths artikkel, har et fokus på kommunikasjonen mellom lærer og elev som danner samspillet mellom motivasjon og læring, og som styrker læringsprosessen og fører til bedre resultater. Det vil bli argumentert rundt dette i analysedelen om hvordan dette kan relateres til studenter i høgskolen og de forutsetninger som innvirker i en samspillsprosess. En kan imidlertid stille et kritisk spørsmål til om det er mulig å sammenligne høgere utdanning med grunnskoleutdanning. Det er ulike systemer og ulike rammer rundt høgskoleutdanningen i forhold til grunnskoleutdanning, og på den måten kan det være vanskelig å overføre erfaringer fra grunnskole til høgere utdanning. På en annen side kan det allikevel argumenteres for at enkelte prinsipper bør kunne overføres, da begge institusjonene har som mål økt læringsutbytte.

I modellen over er begrepet selvforståelse satt inn på likt nivå som vilje. Ole Fredrik Lillemyr⁶⁷ behandler forholdet mellom motivasjon og selvforståelse i sin bok, og ser på motivasjon og selvforståelse som en effektiv kombinasjon. Alle mennesker vil ha nytte av å være seg bevisst egen motivasjon, det vil si ha forståelse for hva som særlig motiverer og spesielt det som skaper indre motivasjon. Selvforståelse i sammenheng med motivasjon vil i større eller mindre grad kunne benyttes bevisst av den enkelte for å utvikle egne interesser i forhold til aktiviteter eller til å styrke engasjementet for spesielle interesser. Ved at vi er klar over egen indre motivasjon, vil det bevisst og ubevisst skje en innvirkning på motivasjon for oppgaver og utfordringer. Den som

⁶⁷ Lillemyr O. F.(2007) *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

møter andre som er støttende, som anerkjenner og som tydelig viser at de er interessert i og bryr seg om en, vil bidra positivt til motivasjon og selvtillit. Dette samsvarer med kjernes i dialektisk relasjonsforståelse. Overført til feedback som formativ vurdering vil de personlige egenskapene som utvikles få stor betydning for hva personen er interessert i å prøve, mestre og lære. Hvilke innvirkning det kan ha for studentens læringsutbytte når studenten får feedback som styrker studentens selvforståelse er et spennende perspektiv.

Del B

Vurderingskultur og sosialisering.

Etter kvalitetsreformen fikk hver skole eller hvert team/fagmiljø økt ansvar og råderett over sin undervisnings- og vurderingspraksis.⁶⁸ Videreutvikling eller en refleksjon over eksisterende vurderingskultur i høgskolen er derfor viktig å belyse. Jeg har valgt å trekke inn den franske sosiologen Pierre Bourdieus⁶⁹ feltteori og Niklas Luhmanns⁷⁰ systemteoretiske perspektiver om sosialisering for å analysere hvordan lærere kan sosialiseres inn i en vurderingskultur. Dette fordi Bourdieu og Luhmann på ulike måter belyser faktorer som er avgjørende i en sosialiseringsprosess og dermed utvikling av en felles vurderingskultur, en tilnærmingsprosess som jeg antar vil få betydning for høgskolen og faglærerens vurderingspraksis.

I figur på side 14 er vurderingskultur satt inn i rammen rundt begrepene feedback som formativ vurdering, kvalitet, motivasjon og læringsutbytte. Jeg har en antagelse om at vurderingskulturen ved den enkelte høgskole og det enkelte fagmiljø implisitt vil være av avgjørende betydning for vektlegging og gjennomføring av feedback som formativ vurdering. Ulike kulturer utvikler måter å forstå og tolke ulike fenomener på. Ulike fagmiljøer og arbeidsplasser kan utvikle ulik kultur når det gjelder for eksempel bruk av

⁶⁸ St.meld.nr.27 (2000-2001) ”Gjør din plikt- Krev din rett. Kvalitetsreformen av høyere utdanning”, Det kongelige kunnskapsdepartementet.

⁶⁹ Bourdieu P. (1995) *Distinksjonen* Oversatt av Annick Prieur Oslo: De norske bokklubbene (2002)

⁷⁰ Schuldt C (2006) *Luhmann for begyndere*. Unge Pædagogers seire nr. B 81. Danmark: Special-Trykkeriet Viborg a-s

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

formativ vurdering. Dobson mfl.⁷¹ beskriver i sin bok; ”Vurderingskultur omfatter hvordan skolen eller et fagområde/team legger opp sin vurderingspraksis ... En vurderingskultur er knyttet til utvikling av et tolkningsfellesskap om vurdering, underbygget av et sett med normer, verdier og tradisjoner.” (:16) Hva ligger i begrep vurderingskultur, hvordan sosialiseres faglærere inn i vurderingskulturen og hvordan dette kan få en innvirkning på deres vurderingspraksis er derfor sentrale spørsmål. Forståelse av vurderingskultur blir en viktig forutsetning i analysen og forståelsen av masteroppgavens hovedtema: ”kvalitet i formativ vurdering i høyere utdanning”, og en forutsetning for å se helheten og kompleksiteten ved feedback som formativ vurdering og dets implikasjoner.

Figuren på neste side er et forsøk på å synliggjøre sammenhengen mellom lærerrollen, vurderingskultur og det sosiale rommet. Som figuren viser er det et skjæringspunkt og overlapping hvor de ulike ”delene” henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Det er dette skjæringspunktet jeg finner relevant og interessant i forbindelse med tema og problemstillinger i masteroppgaven. Hva skjer i dette skjæringspunktet og hvilke innvirkning og betydninger får dette på faglæreres vurderingspraksis. Dette vil bli drøftet særskilt i analysen av det 3. forskningsspørsmål; hvordan sosialiseres faglærere inn i vurderingskulturer og hvilke betydning har dette på deres vurderingspraksis?

⁷¹Dobson, Eggen, Smith(red)(2009)*Vurdering, prinsipper og praksis. Nyere perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Akademiske

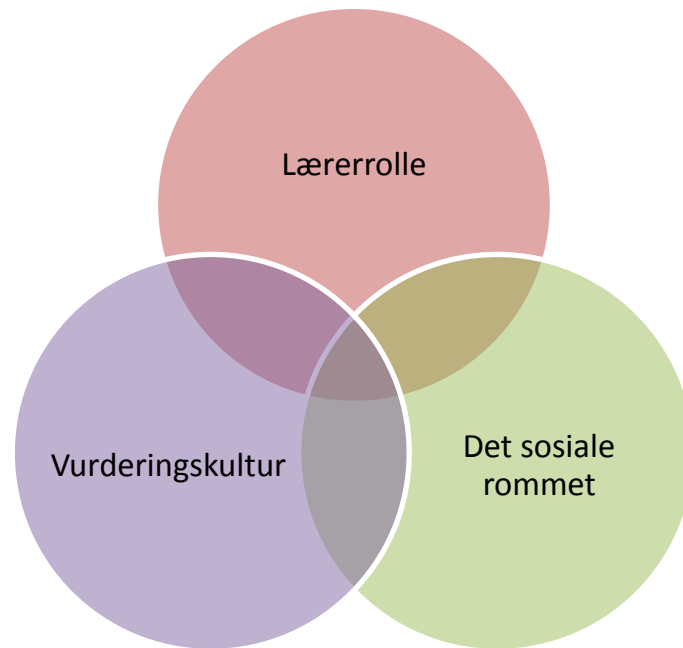


Fig: Figuren synliggjør hvordan vurderingskultur, det sosiale rommet og lærerrollen henger sammen, berører og utfyller hverandre.

Niklas Luhmann - sosialisering og sosiale systemer

Det er ulike teorier som kan benyttes for å belyse lærernes sosialiseringsprosess inn i en vurderingskultur. Niklas Luhmanns systemteoretiske perspektiv tar utgangspunkt i tanker om at verden er blitt stadig mer og mer kompleks, og at refleksivitet blir et viktig redskap i en hyperkompleks verden, både på individnivå og på systemnivå.⁷²

Systemteori er en tverrfaglig teori som dekker et stort felt. Systemteori retter oppmerksomheten mot relasjoner mellom mennesker. Denne teorien er derfor et godt utgangspunkt i analyser av samhandling mellom mennesker. Systemteori er en tverrfaglig teori og er aktuell å bruke i mellommenneskelige relasjoner, som i masteroppgaven hvor samhandling mellom student - faglærer eller faglærer - faglærer er et sentralt tema. I systemteori er det snakk om sosiale systemer. Viktige systemer relatert i denne oppgaven kan være faglærere som jobber sammen over tid – en fagseksjon, studenter tilknyttet et bestemt studie eller høyskolen som utdanningssystem. De sosiale systemene består av deler. Delene er menneskene som samhandler og står i en relasjon til hverandre og påvirker hverandre gjensidig. I systemteoretisk tenkning er det relasjonen mellom menneskene i systemet som holder systemet sammen.⁷³

⁷² Gjems L(2001) *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademiske

⁷³ Luhmann, N(2000) *Social systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Samhandlingen mellom menneskene, kvaliteten på kommunikasjonen mellom dem, handlinger som gir seg til kjenne gjennom rutiner og tradisjoner, driver systemet fremover og veltlikeholder det.(Ibid)

Det moderne samfunn er kjennetegnet med raske sosiale, kulturelle og samfunnsmessige forandringer, med nye vilkår som hele tiden presser seg på. Som beskrevet i kapittel 2 er høgskolen som utdanningsinstitusjon et system hvor det de siste 10-15 år har foregått omfattende endringer. Her mener jeg det er relevant å rette blikket mot Niklas Luhmann og hans tanker om systemteori. Luhmann har et systemteoretisk perspektiv på sosialisering og sosiale systemer. Han refererer til tre ulike systemer, interaksjonssystemer, samfunnssystemer og organisasjonssystemer.⁷⁴ Systemteorien tar altså utgangspunkt i tanker om at verden er blitt stadig mer og mer kompleks. Et resultat av dette er derfor at samfunnet utdifferensieres i subsystemer.

*”Sosiale systemer overtar nu den funktion at gøre verdens ubestemmelige kompleksitet ”håndterbar”, nemlig ved at redusere kompleksiteten. Sosiale systemer (...) reduserer kompleksiteten, idet de formidler mellem den ubestemte verdenskompleksitet og den menneskelige mulighed og derigennem muliggør kompleksitetsforarbejdning”.*⁷⁵
(Schuldt, 2006:30)

Sentralt for å forstå dette blir at det opprettes et skille mellom det ytre og det indre, mellom system og omverden. Et system eksisterer kun i forhold til en omverden, en omverden som systemet selv har definert. I systemteorien beskriver Luhmann hvordan kommunikasjon foregår. Refleksivitet blir et viktig redskap i en hyperkompleks verden, både på individnivå og på systemnivå. Luhmann betegner refleksivitet som et omfattende begrep, som gjør det mulig for både bevissthetssystemer og sosiale systemer å styre seg selv gjennom seg selv. Gjennom refleksjon kan læreren og skolen som

⁷⁴ Cederstøm (1993) Den åbne likeværdige dialog – mellem lukkede sociale systemer. I: Cederstøm, J., Qvortrup, L., Rasmussen, J (red) (1993) *Læring samtale organisasjon. Luhmann og skolen*. Unge Pædagogers serie nr B 57. Special- Trykkeriet Viborg a-s

⁷⁵ Schuldt C (2006) *Luhmann for begyndere*. Unge Pædagogers seire nr. B 81. Danmark: Special- Trykkeriet Viborg a-s

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

organisasjon fastlegge sin identitet til omverdenen⁷⁶. Luhmann mener at refleksivitet er en prosessuell selvreferense, nettopp fordi den forutsetter en ”iakttagelse av iakttagelsen”.(Ibid) I utvikling av en felles vurderingskultur i høyskolen hvor felles vurderingsprinsipper er synliggjort og implementert, vil det etter min mening være nødvendig med refleksjon, både på individuelt nivå men også på systemnivå.

Niklas Luhmann ser på tillit som en viktig kompleksitetsreducerende mekanisme. Å redusere kompleksitet innebærer at systemet må foreta en rekke valg. Han mener at tillit kan forenkle sosial kompleksitet. Tillit forenkler og gjør livet overskuelig ved at man tar en risiko. Å unngå risikoen innebærer at man forlater problemene uløste. Som kompleksitetsreducerende mekanisme får tillit en sentral funksjon i forhold til etablering og vedlikehold av en kompleks verden.”Without trust it cannot stimulate supportive activities in situations of uncertainty or risk”⁷⁷ Luhmann skriver at tillit går ut over den sikkerhet som finnes i øyeblikket, og på den måten heves handlingspotensialet i et sosialt system. Tillitens funksjon blir å styrke nåtidens potensialer for å kunne forstå og redusere kompleksiteten, for å kunne leve med en høy grad av usikkerhet og flertydighet. Personlig tillit vil inkludere et engasjement. Luhmann fremstiller personlig tillit som en form for beslutning der vurdering for risiko vil inngå som et aspekt ved beslutningen. (Ibid) Slik jeg tolker dette vil det i utøvelsen av tillit, ut fra Luhmann systemteoretiske perspektiv, produsere stadig mer tillit og sikkerhet. Noe som igjen jeg vil anta får betydning for feedback som formativ vurdering og utvikling av en felles vurderingskultur i høyere utdanning.

Pierre Bourdieu - feltteori

Pierre Bourdieus feltteori^{78 79} er benyttet for å forstå hvor vanskelig det kan være å forandre vurderingskulturen i høyere utdanning. Hans feltteori er en teori som søker å forklare hvorfor individer ikke reagerer ulikt i bestemte sosiale settinger, men viser

⁷⁶ Rasmussen J (2004) *Undervisning i det refleksivt moderne*. København: Hans Reitzels Forlag

⁷⁷ Kristiansen, A (2005) *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipubforlag.

⁷⁸ Bourdieu, P(2005) *Udkast til en praksisteori: Indledet av Tre studier i Kabyalsk etnologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

⁷⁹ Bourdieu P. (1995) *Distinksjonen* Oversatt av Annick Prieur De norske bokklubben (2002)

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

fellestrekk og en viss grad av forutsigbarhet. Hvilken kultur som sitter ”i veggene” på en arbeidsplass, kan være nyttig å undersøke når man kommer ny. Kulturer utvikler måter å forstå og tolke ulike fenomener på. Ulike fagmiljøer og arbeidsplasser kan utvikle ulik kultur når det gjelder hvordan tiden skal brukes, hva slags forhold men skal ha til ledelsen og hvordan arbeidshverdagen skal fortone seg. Hvert fag, og hvordan det vurderes i hvert studieprogram, vil ut fra Bourdieus teori preges av overgangsritualer akkumulert over tid hvor vurdering brukes til å markere inklusjon eller eksklusjon i det vitenskapelige samfunn⁸⁰.

Pierre Bourdieu omtaler i sitt verk ”Distinksjonen”⁸¹ det han definerer som klassestrukturen eller ”det sosiale rommet”. Det sosiale rommet er et relasjonelt system av sosiale posisjoner. En gitt posisjon kan bare forstås i sammenheng med andre posisjoner. Bourdieu operer med begrepene sosial, kulturell og økonomisk kapital.⁸² Dette omformer han til begrepet symbolsk kapital, som blir et uttrykk for en konstruert oppfatning av en persons kapital. Ulike personer tillegges derfor ulik kulturell, økonomisk og sosial kapital ikke på grunnlag av konkrete fakta, men på grunnlag av konstruksjoner og som dermed blir et uttrykk for en persons symbolske kapital. Denne samlede symbolske kapitalen vil være med på å avgjøre hvilken posisjon vi har i det sosiale rommet, hvilken klasse du tilhører. Det sosiale rommet definer Bourdieu som et abstrakt, flerdimensjonalt rom der personens plassering er bestemt av et sett av egenskaper. Blant de egenskapene som påvirker finner vi begreper som utdanning, inntekt og yrke. Bourdieu definerer klasse teoretisk på følgende måte: ”Som et sett av individer med omtrent samme posisjoner i det sosiale rommet. Disse individene antas å utvikle disposisjoner og interesser med klare fellestrekk, og vil derfor oppføre seg på lignende måter, og utvikle lignende holdninger”. (Ibid:46) Både klasser og individer kan endre sine posisjoner over tid, mener Bourdieu. Det sosiale rommet kan derfor deles inn i følgende rom: Rommet for kapitalvolum, for kapitalsammensetning og endringer i kapitalvolum og sammensetning over tid.

⁸⁰ Bourdieu, P (1988) *Homo Academics*. Translated by Peter Collier published in the United States by Stanford University Press

⁸¹ Bourdieu P. (1995) *Distinksjonen* Oversatt av Annick Prieur De norske bokklubben (2002)

⁸² Engelstad,F(Red.): (1999) *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Bourdieu innfører også begrepet habitus. Begrepet defineres som et ”praksisforenende og praksisgenererende prinsipp som personer i samme klasseposisjon har til felles, og som bidrar til at det utvikler lik smak og like preferanser, og handler på lignende vis.”(Ibid:49) Disse beskrivelsene inneholder både beskrivelser av hvordan personer handler intensjonelt og strategisk, men også hvordan strategiene ikke er et resultat av bevisste handlinger og beregning. Menneskers habitus formes i verden, i møte med mennesker og i sosiale omgivelser. Bourdieu har beskrevet habitus med; påvirkninger og erfaringer vi gjør, som tas opp i kroppen og lagres.⁸³ Kroppen fungerer i denne sammenheng som en huskelapp. Bourdieu mener også at de medfødte disposisjonene vi er fødes med, blir gjennom sosialiseringprosessen konfrontert med og påvirkes av samfunnets strukturer. Den enkeltes habitus bestemmer hvilke disposisjoner en person har for å handle og tenke som han eller hun gjør. Habitus dannes i vårt møte med andre mennesker, med samfunnet og samfunnets strukturer. Av den grunn får habitus stor betydning for muligheter til å kommunisere, til utvikling og læring.

Oppsummering og refleksjon over teoretiske perspektiver.

I dette kapitlet har jeg forsøkt å få en forståelse for feedback som formativ vurdering og de implikasjoner denne masteroppgaven teoretisk bygger på. Det å få en forståelse av kompleksiteten og mangfoldet av faktorer som innvirker i et samarbeid mellom student og faglærer er nødvendig for å forsøke å drøfte de ulike forskningsspørsmålene jeg stiller i masteroppgaven i pedagogikk. Ulike teoretiske faktorer er belyst for å få et så nyansert svar som mulig på hvordan feedback som formativ vurdering og sentrale implikasjoner virker inn på studentenes motivasjon og læringsutbytte. Samtidig kan en stille seg kritisk til om det er mulig å implisere så store mengder teori uten at det skal gå ut over kvaliteten på avhandlingen? Klarer en å gå nok i dybden på materialet når det inneholder så mange ulike teoretiske perspektiver? Disse spørsmålene har jeg reflektert en god del over, og har kommet frem til at for å få frem kompleksiteten og mangfoldet i denne forskningsprosessen har det vært nødvendig å gjøre en grundig teoretisk analyse av ulike teorier og teoretiske perspektiver.

⁸³ Bourdieu, P (1988) Homo Academicus. Translated by Peter Collier published in the United States by Stanford University Press

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Pedagogikk er et sammensatt fagfelt og ulike perspektiver må derfor tas med for å klare å belyse temaet og forskningsspørsmålene så nyansert som mulig. Det er foretatt nødvendig avgrensning, men en kan alltid stille spørsmål om hvordan avgrensningen får betydning for resultatet. Har en avgrenset nok, eller har en avgrenset for mye og dermed utelatt viktige teoretiske perspektiver. Jeg opplever at dette er en omfattende, tidkrevende og pågående prosess gjennom hele forskningsperioden. Samtidig er det en lærerik prosess å sette seg inn i ulike teoretiske perspektiver for å få frem et best mulig teoretisk utgangspunkt for analyse av tema og forskningsspørsmål. Men som sagt det kan samtidig være vanskelig å forholde seg til så store mengder teoretisk materiale med fare for å minste viktige perspektiver i analysen.

Kort oppsummering: I kapitlet teoretiske perspektiver er det presentert artikkelen "the power of feedback" av John Hattie og Helen Timperley. Videre er kommunikasjonsteori med utgangspunkt i Gregory Batesons teori beskrevet. Begrepet relasjonsforståelse er hentet fra den norske psykologen Anne-Lise Schibbye, supplert med Anne-Marie Aubert og Inger Marie Bakkes forståelse av utvikling av relasjonskompetanse. Videre er det satt fokus på motivasjonsteori og motivasjonelle faktorer, hentet fra Schunk mfl, Kari Smith og Ole Fredrik Lillemyr. Til slutt i det teoretiske perspektivet er sosialisering og vurderingskulturbegrepet presentert, da med utgangspunkt i Niklas Luhmanns systemteori og Pierre Bourdieus feltteori.

Kapitel 4

Masteroppgavens vitenskapssyn og empirisk tilnærming.

I dette kapitlet vil det bli presentert vitenskapssyn og empirisk tilnærmingen som er benyttet i denne avsluttende masteroppgaven i pedagogikk. Jeg har valgt refleksiv vitenskapssyn basert på Alvesson og Sköldberg⁸⁴ refleksive forskning, og det vil derfor være naturlig at denne forskningstilnærmingen blir presentert innledningsvis i dette kapitlet. Videre vil jeg presentere og analysere den empiriske tilnærming som er benyttet, etisk refleksjon og en grundig refleksjon over metode og egen rolle i prosjektet.

Masteroppgavens vitenskapssyn

En kan si at all forskning er refleksive prosesser, men jeg har valt å synliggjøre viktigheten av dette ved å benytte meg av Alvesson og Sköldberg som har beskrevet en vitenskapelig kvalitativ forskningsmetode basert over fire forskningsnivåer. (Ibid) De vektlegger viktigheten av at forskeren i kvalitative studier inntar et bevisst forhold til sin egen forskningsprosess. I følge Alvesson og Sköldberg er det ingen forsker som kommer idemessig tomhendt til en forskningsprosess. Det er derfor viktig i en refleksiv forskningsprosess at man tar på alvor hvordan ulike språklige, sosiale, politiske og teoretiske elementer er sammenvevd i en kunnskapsutviklingsprosess hvor empirisk materiale konstrueres og tolkes. En grunntanke hos Alvesson og Sköldberg er at data alltid er tolket og konstruert på bakgrunn av den personlige, kulturelle, ideologiske og språklige referanserammen som hvert menneske er bærer av. (Ibid) Dette er ikke unikt hos dem, men en viktig faktor i deres fremstilling av en fullstendig forskningsprosess.

Det er to hovedprinsipp forbundet med refleksiv forskning; tolkning og refleksjon. Tolkingsprosessen fremheves som det sentrale ved forskningsprosessen. Dette innebærer at forskeren bevisst må forholde seg til de faktorer som påvirker tolkningsprosessen, det kan være seg de perseptuelle, kognitive, teoretiske, språklige,

⁸⁴ Alvesson & Sköldberg (2008) *Tolkning og refleksjon*. Narayana Press Danmark: Studentlitteratur.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

politiske og kulturelle forhold som er med på å danne konteksten som forskeren selv er en del av. Det andre hovedprinsippet er refleksjon. I følge Alvesson og Sköldberg defineres refleksjon som tolkning av tolkningen, noe som setter i gang en kritisk gjennomgang av egne tolkninger av empirisk materiale.(Ibid)

Forskningsprosessen utgjør en (re)konstruksjon av den sosiale virkeligheten, der forskeren tildels i interaktivt samspill med informanter, tildels aktivt tolkende hele tiden skaper bilder for seg selv og andre gjennom selektivt å løfte frem de deler, opplevelse, situasjoner og relasjoner kan forstås, og dermed neglisjerer alternative tolkninger. Dette er så klart en utfordring i all forskning. Kritikken til refleksiv forskningstilnærming kan være at refleksiv forskning blir et omfattende prosjekt og krevende forskning. I tillegg kan en stille spørsmål om det er mulig å forholde seg kritisk til egen samfunnskultur, forskersamfunn og de selvfølgeligheter som følger språket gjennom hele forskningsprosessen. Flere av teoriene som blir presentert i refleksiv forskning foreligger på et metaperspektiv uten at metodiske tilnærminger beskrives. Både hermeneutikken og kritisk teori har få ledetråder til hvordan god, bevisst empirisk forskning bør drives.(Ibid)

Alvesson og Sköldbergs prosjekt for reflekterende forskning representerer en forståelse av at forskning har en rekke ulike forutsetninger. Ved å forholde seg til kun en vitenskapsfilosofisk retning vil viktige perspektiver kunne bli oversett og ignorert. Refleksiv forskning bygger derfor på tanken om at ulike tilnærminger utfyller hverandre, og bidrar til et fokus om at forskning bør fremstå som en tolkende og refleksiv prosess preget av mangfoldighet i tolkningsrepertoaret. Dette vil kunne avstedkomme et bredere og videre perspektiv.(Ibid) Fire elementer beskriver de ulike nivåene som Alvesson og Sköldberg vektlegger med at refleksiv forskning bør utføres, som en refleksjon over fire ulike forskningsnivåer. Det empiriske nivået, det tolkende nivået, det politisk/ideologiske nivået og det postmoderne nivået.(Ibid) Teorien innebærer at ingen nivåer bør ha forrang fremfor andre. Alle de fire nivåene forutsetter hverandre for at intensjonen om en refleksiv, tolkende og selvkritisk forskning skal kunne realiseres. I masteroppgaven er det en større vektlegging på det empiriske og det

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

tolkende nivået enn på kritisk nivå og det postmoderne nivå, men totalt sett er alle nivåer vektlagt i prosessen, men i litt ulik grad.

Refleksiv forskning, som her kort presentert, bygger på en tanke om at ulike tilnærminger utfyller hverandre, ikke utelukker hverandre. Refleksiv forskning søker mot et tolkningsrepertoar preget av mangfold, snarere enn entydighet. Alvesson og Sköldberg påpeker viktigheten av å forholde seg refleksivt til empirisk materiale, sin egen tolkningsprosess, til de politiske og ideologiske føringene i samfunnet og til presentasjonen av forskningen i skriftlig form. Gjennom forskningsprosessen i forbindelse med denne avsluttende masteroppgaven i pedagogikk er dette et viktig forskningsgrunnlag jeg etterstreber. Ved å innta bevisst refleksiv holdning gjennom hele forskningsprosessen vil jeg anta at muligheten for å kunne motvirke personlig forutinntatthet, holdninger og intellektuelle forutsetninger som kan påvirke min egen holdning til forskningen er redusert. Dette ser jeg på som viktig faktorer i forbindelse med egen forskningsprosess.

Empirisk tilnærming – Casestudie

Denne masteroppgaven bygger innsamling av data med utgangspunkt i casestudie. Casestudie defineres i denne sammenheng med utgangspunkt i Ringdals forståelse som en intensiv undersøkelse av et lite antall analyseenheter.⁸⁵ Case studie i denne masteroppgaven er både en studie av en metode, feedback som formativ vurdering, og et system, høyskolen som utdanningsinstitusjon. Dette vil medføre ulike tilnærminger og analyse av forskningsspørsmål, men som allikevel til slutt vil kunne sees i en helhet.

Masteroppgaven har tre forskningsspørsmål som stiller krav til noe ulike empiriske tilnærminger. For å forsøke å få en forståelse og analyse av de tre ulike forskningsspørsmålene er det i forskningsprosjektet benyttet både spørreskjema til studenter, individuelle intervju av studenter, gruppeintervju av lærere, individuelle intervju av lærere og analyse av relevante dokumenter, begreper og teoretiske

⁸⁵ Ringdal K. (2007) 2.utgave *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

perspektiver. Med å velge ulike tilnærminger oppfyller det kravet til triangulering⁸⁶ i forskning, noe som er med på å kvalitetssikre forskningsprosessen. Ved å samle inn data fra ulike kilder og med ulike metoder vil det også være med på å gyldiggjøre forskningsprosessen og resultatet. Ved å innta kritisk refleksiv holdning til eget forskningsarbeid vil det kunne avdekkes spennende muligheter og løsninger, noe som vil kunne medføre kreative innfallsvinkler til forskningsarbeidet.

I forhold til refleksiv forskning vil alltid forskeren ha med seg oppfatninger og holdninger som er kulturelt, erfaringsmessig og språklig ervervet.⁸⁷ Selv om en skal gå inn i forskningen så lite forutinntatt som mulig vil dette allikevel være faktorer som påvirker en som forsker. Gadamer hevder at vi alltid har en for-dom som vi møter nye fenomener med.⁸⁸ Kunnskap om hva andre mennesker gjør eller sier og hva det betyr, avhenger alltid av en kontekst av andre betydninger, antagelser og verdier. For å forstå noe må en revurdere eller utvide ens oppfatning av egne fordommer. Egne erfaringer fra yrkespraksis og å være student i høyere utdanning spesielt de siste 2 ½ årene, både som student på Master i Pedagogikk og 60 studiepoengs Veiledningsutdanning, kan ha en betydning i forskningsprosessen. Selv om forskeren skal foreta forskning så objektivt som mulig, kan erfaringer fra egne studier og yrkeserfaring muligens være med å påvirke min oppfatning og forforståelse. Dette er det viktig å være klar over og reflektere kritisk til, da dette kan innvirke på forskningsresultatet.

Innsamling av data.

Alvesson og Sköldberg presenterer i sin bok flere teoretiske tilnærminger til de ulike nivåene.(Ibid) I denne masteroppgaven blir Grunded teori, benyttet som empirisk tilnærming. Dette er en forskningstilnærming som relativt ofte i dag blir benyttet innenfor kvalitativ forskning både innenfor samfunnsvitenskap men også innenfor sosialkonstruktivisme og postmodernisme.(Ibid) Metoden stiller høye krav til empiri, analyse og metodisk tilnærming. Først et intensivstudium av en begrenset mengde

⁸⁶ Triangulering er en form for validitetskontroll. Datakildetriangulering innebærer at man sammenligner data som er relatert til samme fenomen, men som kommer fra ulike faser i arbeidet, ulike tidspunkt, ulike deltagere osv. Kvale S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske

⁸⁷ Alvesson & Sköldberg (2008) *Tolkning og refleksjon*. Narayana Press Danmark: Studentlitteratur.

⁸⁸ Thornquist E(2003):9 *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

empiri og deretter en komparasjon. Hensikten med komparasjonsprosessen er å kode data til kategorier. Det nevnes tre taktikker som kan anvendes i kodingsprosessen mot kategorier, hvor den første innebærer å legge merke til teoretiske ideer som oppstår i kodingsprosessen, den andre innebærer å finne kjerne kategorier og den siste er å lage diagrammer eller modeller for å få oversikt over hvordan kategoriene er relatert til hverandre. I masteroppgaven ble all data fra spørreskjema og intervju transkribert, komprimert, kodet og kategorisert for å danne utgangspunkt for teori og analyse. Dette er en omfattende og tidkrevende prosess, og det kan stilles spørsmål om en klarer å komprimere og kategorisere uten at viktig informasjon går tapt. Om min tolkning allerede her vil innvirke på forskning slik at validiteten svekkes.

Det blir i masteroppgaven benyttet innsamling av både kvalitative og kvantitative data. Kvantitative data er samlet inn for å få et utgangspunkt for videre undersøkelse i form av kvalitative intervju. Kvantitative data beskrives som innsamling av data gjennom for eksempel spørreskjema og intervjuer av større omfang. En spørreundersøkelse er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg av personer for å gi en statistisk beskrivelse av populasjonen utvalget er hentet fra. Utspørringen er standardisert, det vil si at alle får de samme spørsmålene stilt på samme måte.⁸⁹ Jeg benyttet spørreskjema til et nyoppstartet studietilbud og studiekull ved den aktuelle høghskolen og hvor alle studentene (35) fikk anledning til å delta. Dette er samlingsbasert deltidsstudie hvor studentene er på høghskolen i flere korte perioder gjennom hele studieåret. Spørreskjema ble sendt ut til studentene helt i starten av forskningsprosessen. Intensjonen var å være så lite forutinntatt som mulig i forhold til hva studentene ville svare på spørsmålene. Svarene fra spørreskjema ble kategorisert og tydeliggjort i form av tabeller. Dette blir ytterligere presentert i delavsnittet om ”spørreskjema” (side 58)

Største delen av empiri foretatt gjennom innsamling av kvalitative data gjennom intervju. Ved å bruke intervju kan en gå i dybden og få større innsikt i de temaene som tas opp⁹⁰. Ettersom dette er en omfattende prosess vil dermed antall informanter bli

⁸⁹ Ringdal K. (2007) 2.utgave. *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

⁹⁰ Kvale S (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

begrenset, noe som igjen kan få betydning for validiteten av undersøkelsen. Analyse av kvalitative data dreier seg om å fordele materialet innen ulike begreper og kategorier. For å systematisere materialet er det tatt utgangspunkt i en modell fra Smith, Flowers og Larkins: Interpretative, phenomenological analysis⁹¹ som er blitt ytterligere tilpasset denne masteroppgaven. For å fortolke intervjuene er det tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmann intervjuanalyse.⁹² De beskriver tre ulike prosedyrer for koding, fortetning og fortolkning av mening. Kvale og Brinkmann gir en utførlig beskrivelse av prosedyrer som kan brukes til å organisere intervjuetekstene, konsentrere meningsinnholdet i former som kan presenteres relativt kortfattet, og hente frem implisitte meninger i det som ble sagt. Der det for forskeren skapes mening ved at dataene forbindes med ulike begreper, eller variabler. Dette er en omfattende prosess fra transkribering av alle intervjuer til meningsfortetning, videre over i koding og kategorisering til bruk i analysen/drøftingen av forskningsspørsmålene. I dette studiet ble de ulike variablene eller begrepene kategorisert opp mot de ulike forskningsspørsmålene. Disse funnene blir ytterligere presentert i delavsnittet ”intervjuanalyse” (side 61)

Nedenfor er en tabell over datainnsamlingene med tidspunkt, metode og informanter.

	Tidspunkt	Verktøy	Informanter
Datainnsamling 1	September 2009	Spørreskjema	Studenter, 35 stk.
Datainnsamling 2	Januar 2010	Dybdeintervju, refleksjon og samtale	Studenter, 6 stk.
Datainnsamling 3	Januar 2010	Gruppeintervju, observasjon	Lærere, 2 grupper
Datainnsamling 4	Januar 2010	Dybdeintervju, refleksjon og samtale	Lærere, 4 stk

Tabell: Tidspunkt, metode og informanter i de ulike datainnhentingene.

I hvilken grad metoden er pålitelig og gyldig avhenger av flere faktorer som min bakgrunn for å velge tema formativ vurdering i høgere utdanning, erfaring fra forskningsmetodene tidligere, og ikke minst ønsket om å finne resultater som belyser

⁹¹ Smith, J.A, Larkin, M, Flowers, P(2009) *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles:SAGE Her i og med godkjenning fra: Gro Løken(2010) Masteroppgave *Motivasjon og fullføring*. Høgskolen i Hedmark

⁹² Kvale, S og Brinkmann S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*.2.Utgave Oslo: Gyldendal Akademiske

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

tema og forskningsspørsmålene. I denne oppgaven er målet å se på effekten av feedback som formativ vurdering i høyere utdanning, hvilken innvirkning det har på motivasjon og læringsutbytte for studentene, hvordan lærere sosialiseres inn i vurderingskultur og hvordan faglærere tenker om bruken og effekten av feedback som formativ vurdering. Ved å intervjuere studenter og faglærere om deres refleksjon over effekten av feedback som formativ vurdering er det lett å bli med i diskusjoner over refleksjonene. Det er mitt ansvar å være klar over og jobbe bevisst for ikke å begi meg inn i diskusjoner. Samtidig skal jeg komme med oppfølgingsspørsmål for å klargjøre informantenes respons. Det å holde en så objektiv posisjon som mulig gjør at forskningen kan bli valid og være med på å generalisere sentrale funn.

Utvalg av informanter.

Den kvantitative spørreundersøkelsen er foretatt av ett kull studenter (35) ved oppstart på en 2.årig videreutdanning. Ut fra studentgruppen på 35 studenter er det foretatt et strategisk utvalg av 6 studenter til å delta i et kvalitativt individuelt intervju. Utvalget ble foretatt ut fra klasseliste hvor kun ulik alder og kjønn ble vektlagt. Dette er gjort for å sikre best mulig validitet i undersøkelsen, og at studentene ville være representative for sammensetningen i studentgruppen. Forskeren i masteroppgaven har ingen kjennskap til studentene på forhånd og det var de nevnte kriterier som er utslagsgivende for utvelgelsen av informanter. Deretter er studentene kontaktet for informasjon om forskningsstudie og underskrivelse av samtykkeerklæring. Intervjuene er avtalt og foretatt på informantens arbeidsplass. Her er det valgt fordi informantene ikke skulle få ekstra belastning i forhold til å måtte ta seg fri fra jobb og reise til høgskolen. Dette er viktig å ta i betraktning da det kan gi innvirkning på resultatet av forskningen. Intervjuene er foretatt på studentens "eget territorium" og dermed stiller studenten muligheten i en annen "makt" posisjon i forhold til forsker som da er gjest. På en annen side kan dette være med på å ufarliggjøre intervjusituasjonen og dermed frigjøre informanten.

En kan stille seg spørsmål om studentgruppen som er valgt som informanter i forskningsstudie er representative for den "allmenne" student i høyere utdanning? Gjennom dette prosjektet er fokuset å se på hva studentene mener er viktig i forhold til

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

feedback som formativ vurdering og hva faglærere, som også i tillegg har kontakt med heltidsstudenter, ser på betydningen av feedback som formativ vurdering. Ser med fordel at det også burde ha vært gjort en undersøkelse til sammenligning hos et utvalg heltidsstudenter for nettopp kunne sikre en større validitet i undersøkelsen. Men på en annen side er dette forskningsstudiet case-studie hvor formålet er å undersøke hvordan ”feedback” som formativ vurdering kan forstås teoretisk og praktiseres i den aktuelle høgskolen i dag. Videre med en visjon om å komme frem til en referanse og en forståelse for ”feedback” brukt som formativ vurdering i høyere utdanning med det formål å øke motivasjon og læringsutbytte hos studentene og kvaliteten på utdanningen. På bakgrunn av dette har kanskje ikke studentstatus avgjørende betydning for konklusjonen av forskningen.

Intervju med faglærerne er foretatt ved samme høgskole. Henvendelsen gikk til tre ulike avdelinger ved høgskolen. To av avdelingene ga samtykke til deltagelse på intervju. Den tredje avdelingen ga ingen tilbakemelding selv om veileder forsøkte å purre på henvendelsen. Dette i seg selv kan være et interessant funn, og vil bli tatt med i analysen av 3. forskningsspørsmål. Når det gjaldt de individuelle dybdeintervjuene av faglærere var det et ønske å snakke med faglærere med kort arbeidserfaring fra høgskolen og faglærere med lang arbeidserfaring fra høgskolen. Dette for å få et representativt utvalg av fagseksjonen. Hvem som stilte til intervju er valgt ut av fagansvarlig ved fagseksjonen, og informantene ga sitt samtykke til å delta i undersøkelsen. Faglærerne som informanter har erfaringer med både deltids- og heltidsstudenter.

Gruppeintervjuene er en samling av lærere ved de to respektive avdelingene og det møtte henholdsvis 4 og 5 lærere. Faglærerne tilhører samme fagseksjon innenfor sin avdeling. Det er blanding av menn og kvinner, ulike aldre og ulike erfaringer fra høgskolepedagogikk. Informantgruppe A er faglærere tilknyttet Avdeling for Helse og Sosial, seksjon veiledningsstudier. Det er fem faglærere som deltar i undersøkelsen. En mann og fire kvinner, med alderspenn fra 40 til 58 år. Tre av informantene har ikke formell pedagogisk utdanning, men derimot ulike og solide veiledningsutdanninger og

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

veiledningskompetanse. Informantgruppe B er tilknyttet Avdeling for Humaniora, idrett og samfunnsvitenskap, fagseksjon generell pedagogikk. Her er det to menn og tre kvinner som deltar med alderspenn fra 35-65år. I analysedelen, del 2 av masteroppgaven, er betegnelse informantgruppe A og informantgruppe B benyttet for å synliggjøre fagreferansen til informantene.

Spørreskjema

I undersøkelsen er det brukt spørreskjema for selvutfylling til 35 studenter.(vedlegg nr1) Det ble benyttet åpne spørsmål hvor informantene fritt kan formulere svarene. Å ha formålet med undersøkelsen klar er viktig når en skal utforme spørsmålene. Spørsmålene må være tydelig og klart formulert og ikke får generelle, slik at misforståelser ikke oppstår. Uklare og generelle spørsmål gir uklare og generelle svar og det kan få betydning for validiteten på forskningen. Ved å bruke spørreskjema er flere informanter involvert i forskningsmateriale. For informantene kan et spørreskjema være med på å ufarliggjøre intervjuet. De er ikke i direkte kontakt med forskeren og blir ikke på samme måte som et individuelt intervju ansikt til ansikt stilt til ansvar for sin besvarelse. På den måten kan informantene kanskje føle seg friere til å svare hva de mener. Ulempen med spørreskjema er at det kan være vanskelig å fange opp eventuelle misforståelser ved spørsmålene og det er ingen mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål. Skjemaene er samlet inn, transkribert inn i tabeller og samlet i kategorier. Befring⁹³ mener at spørreundersøkelser er relevant for undersøkelser av sosiale fakta, meninger og holdninger i store utvalg. Dette passer inn i dette studiet fordi det var ønskelig å få refleksjonen til et større utvalg av studenter, deres mening om bruk og nytteverdi av feedback som formativ vurdering, og hvordan det har innvirkning på deres motivasjon og læringsutbytte. Viser her et eksempel i form av en tabell for å synliggjøre studenters svar på et av spørsmålene i den kvantitative undersøkelsen. I transkriberingen ble det laget egen tabell ut fra hvert av spørsmålene studentene besvarte.

⁹³ Befring E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Samlaget

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Spørsmål til informantene: *Hvilke former for tilbakemelding/feedback vil være nyttig for deg i din læringsprosess?*

21						
20						
19						
18						
17						
16						
15						
14						
13						
12						
11						
10						
9						
8						
7						
6						
5						
4						
3						
2						
1						
	Faglig tilbakemeld. Skriftlig/muntlig	Diskusjoner	Fremme refleksjon/ utveksle erfaring	Veiledning	Samtaler	Ikke svart/ misforstått

Tabellen over viser antall svar etter min kategorisering. Antall deltagere på undersøkelsen er 35 studenter. Som tabellen viser er det et tydelig svar som utpeker seg. 20 av 35 studenter mente at faglig feedback skriftlig eller muntlig vil være nyttig for dem i deres læringsprosess. Dette svaret ga meg som forsker en viktig pekepinn på studenters mening og opplevelse av feedback som formativ vurdering, og dannet dermed grunnlag for den videre forskningsprosessen ved utarbeidelse av intervjuguide og utvelgelse av teoretiske perspektiver. Resultatene fra denne spørreundersøkelsen er ellers benyttet inn i analysen da med en klar henvisning om hvor opplysningen er hentet fra. Opplysningen fra spørreundersøkelsen er lagret på egen pc og kan frembringes for å oppklare uklarheter der det er nødvendig.

Intervju

For å komme tettere inn på studenter og lærere, få deres meninger og tanker og ha muligheten til å kunne komme med oppfølgende spørsmål, er intervju valgt som teknikk. Hensikten med å bruke intervju som metode er å skaffe detaljert innsikt og dypere forståelse for komplekse problemstillinger. Ved å bruke intervju kan en avdekke

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

og belyse dimensjoner og forhold en på forhånd har uklare forestillinger om.⁹⁴ For denne undersøkelsen er det for eksempel nyttig å avklare med studenter og faglærere hva de forbinder med feedback som formativ vurdering, kommunikasjonen og relasjonens betydning, og opplevelsen av effekten av feedback sett i forhold til studenters motivasjon og læringsutbytte. Et viktig fokus er også faglærerens opplevde arbeidssituasjon i høgskolesystemet, og refleksjoner om sin egen rolle som faglærer og høgskoleansatt. Befring⁹⁵ beskriver at målet med det kvalitative intervju er å oppnå fylldig og omfattende informasjon om informantenes erfaringer, tanker, følelser og meninger. Videre påpeker han også at man som intervjuer har en spesiell maktposisjon ovenfor informantene, noe man må vurdere når analysen av dataene skal behandles. I masteroppgaven er det valgt en kombinasjon av gruppeintervju og individuelt intervju. Denne kombinasjonen er valgt fordi det ga et større informantgrunnlag og dermed et større omfang av datamateriale gjennom to ulike intervjumetoder. Samtidig kan dette være med på å utjevne maktforholdet mellom informant og forsker. Ved et gruppeintervju er informantene i flertall og i gruppe med kollegaer som igjen kan bidra til en følelse av trygghet, og dermed utvisking av uønskede maktrelasjoner. I motsetning til i individuelle intervjuer hvor forsker lettere kan komme i en uønsket maktposisjon i forhold til informanten.

Det kvalitative forskningsintervjuet er i følge Kvale⁹⁶ basert på hverdagslige samtale, med en faglig konversasjon. Han beskriver intervju som en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge. (Ibid) Dette intervjuet har ifølge han mål om å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden⁹⁷ med henblikk på fortokning av de beskrevne fenomenene. Jeg benytter meg i oppgaven av Kvales forståelse av det kvalitative intervju når jeg videre i oppgaven referer til begrepet intervju.

⁹⁴ Stene. M. (2003) 2.utgave. *Vitenskapelig forfatterskap: hvordan lykkes med skriftlige studentoppgaver*. Kolle forlag.

⁹⁵ Befring E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Samlaget

⁹⁶ Kvale S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske

⁹⁷ "Livsverden" bygger på Husserl begrep og dreier seg om den konkrete, dagligdagse verden vi tar for gitt uten reservasjon og med grunnleggende tillit. Her I: E.Thornquist(2003):9 *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Intervjuguide, en liste med formulerte spørsmål, er utarbeidet for de 3 ulike intervjuene. Intervjuguidene inneholder emner som tas opp i intervjuet ut fra rekkefølgen i forskningsspørsmålene og tenkt progresjon (vedlegg nr 2,3 og 4). I alle intervjuene er intervjuguidene detaljerte oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer som er satt som ramme i intervjuene. Fordeler med intervjuer er at en gjennom samtale får mye informasjon om det valgte tema, og at en kan kontrollere informantens utsang ved hjelp av nye spørsmål, oppfølgingsspørsmål. Ut fra informantens svar er det stilt oppfølgingsspørsmål med tanke om å la informantene komme med mest mulig informasjon. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon og deretter transkribert nøyaktig ord for ord.

Kvale⁹⁸ beskriver intervjuarbeid som et håndverk som ikke følger faste metoderegler, men som avhenger av den kvalifiserte forskerens vurdering. Han går så langt som å hevde at kvaliteten på intervjuet avhenger av forskerens kunnskaper, følsomhet og empati. Han sier at det kreves år av erfaring for å kunne utføre et vitenskapelig intervju, noe forskeren i dette studiet ikke hadde. Derimot har jeg bakgrunn fra det pedagogiske praksisfelt, veiledningsutdanning og praksiserfaring og har på dette grunnlag gjennomført kvalitetsmessige intervjuer med informantene.

Intervju analyse

I denne masteroppgaven blir Hermeneutisk tilnærming benyttet som utgangspunkt for tolkning av innsamlede data. Hermeneutikk er læren om det å tolke og forstå, og det å forstå hvordan vi kan forstå andre. Hermeneutikken en opptatt av meningsfulle fenomener som dreier seg om menneskelige aktiviteter i seg selv så vel som resultater eller produkter av dem.⁹⁹ Hermeneutikk er opptatt av kontekst, den situasjonen noe foregår i. Den er ikke objektiv og preges av de forventninger forskeren har. Forforståelsen til den som observerer og tolker er sentral. Forskeren har med seg sine egne erfaringer og meninger og er med på å skape en kontekst. Som fortolker av et materiale går man alltid inn i fortolknings situasjonen med visse forutsetninger, og disse

⁹⁸ Kvale S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske

⁹⁹ Thornquist, E. (2006) *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

forutsetninger er avhengig av den man er.¹⁰⁰ Utgangspunktet for refleksiv forskning er som tidligere nevnt at forskeren går inn i forskningen så forutinntatt som mulig, mens det her beskrives gjennom hermeneutikken at dette ikke er mulig. Ut fra egen erfaring gjennom forskningsprosessen har jeg erfart at forforståelse og forutinntatthet kan sette sitt preg på forskningsprosessen, men at et refleksivt bevist forhold til dette kan være med på å redusere forskerens forforståelse.

I analyse av intervju vil det alltid være mulighet for feilkilder. Mulighetene for feiltokning vil alltid være tilstede. Intervjuerens måte å snakke på, stille spørsmål på og kroppsspråk kan påvirke resultatet. Valg av språkstil når en transkriberer intervjuene er viktig i forhold til gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Hos informantene kan feilkildene være at en ikke helt forsto spørsmålet og ikke turte å be om forklaring. Motivasjonen for å delta i en undersøkelse kan også virke inn. Det kan også være at informantene gir ”sosialt aksepterte svar” i stedet for å være helt ærlige. Det har en ingen garanti for. Men det å innhente opplysninger fra flere informanter og på flere ulike måter, såkalt triangulering kan en kanskje forvente å eliminere noen av feilkildene.

Viser her et lite utdrag på hvordan det i forbindelse med dette forskningsprosjektet ble foretatt systematisk gjennomgang av all transkribering med videre behandling og bearbeidelse av informasjon fra informantene. Dette er et utsnitt av en stor mengde bearbeidet informasjon vist som eksempel for å synliggjøre prosessen fra intervjuene er foretatt til de kan brukes i analysen/drøftingen. Har kun her vist et utdrag fra en informant, men alle informanternes informasjon rundt samme forskningsspørsmål ble satt inn i samme skjema for å få en oversiktlig mengde informasjon. Som vedlegg 5 til masteroppgaven ligger et eksempel på et lengre utdrag hvor da alle informantenes svar på det samme spørsmål er samlet inn i et skjema.

¹⁰⁰ Alvesson & Skoldberg (2008) *Tolkning och reflektion*. Narayana Press Danmark: Studentlitteratur.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Spørsmål: *Hvilke didaktiske utfordringer ser du i forhold til bruk av formativ vurdering?*

Transkribering: Lærer 1: Det er arbeidskrevende. Det tar tid og jeg synes jo at den største utfordringen er dette presset på økonomi at vi skal ha mange studenter og vi skal samtidig opprettholde kvalitet og være tett på hver enkelt. Og de to tingene lar seg vanskelig forene. Så jeg synes det er problematisk at vi har økonomiske systemer i utdanningssammenheng som gjør at det kanskje går på bekostning av den type arbeid som dette. Og det strider jo mot intensjonen både i kvalitetsreformen og Bologna erklæringen i forhold til at kvalitet skal verdsettes og studentene i fokus.

Meningsfortetning:	Koding	Referanse til bruk i analysen
Lærer 1: Det er arbeidskrevende. Det tar tid og jeg synes jo at den største utfordringen er dette presset på økonomi at vi skal ha mange studenter og vi skal samtidig opprettholde kvalitet og være tett på hver enkelt. De to tingene lar seg vanskelig forene.	<ul style="list-style-type: none">• Arbeidskrevende• Presset økonomi• Opprettholde kvalitet• Kvalitet/kvantitet	Læreres arbeidssituasjon Økonomi Kvalitet Konflikt

I følge Kvale og Brinkmann¹⁰¹ vil meningsfortetning medføre en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Denne formen for meningsfortetning kan være til hjelp for å analysere lange og ofte komplekse intervjuetekster. Forskeren leter etter naturlige meningsenheter og uttrykker deres hovedtema. Disse temaene kan deretter gjøres til gjenstand for mer omfattende fortolkninger og teoretiske analyser. Alle intervjuene i undersøkelsen er nøyaktig, ord for ord transkribert for deretter å bli meningsfortettet innenfor hvert enkelt spørsmål. Videre er det samlet utdrag fra alle informantene inn under hvert spørsmål i intervjuguiden. På den måten ble det en mer oversiktlig og håndterlig mengde informasjon til videre bruk i analysen. Dette er en stor og omfattende prosess og muligheten for at viktig informasjon fra informantene kan bli "borte" i prosessen vil alltid være tilstede. Har derfor brukt mye tid på denne prosessen i et forsøk på å gjøre den så valid som mulig. Alle transkriberte intervju og meningsfortetning er oppbevart på egen privat pc med kun min tilgang. De kan hentes frem ved analyse til bruk for

¹⁰¹ Kvale, S og Brinkmann, S.(2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Utgave Oslo: Gyldendal Akademiske

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

dobbeltsjekking noe som igjen er med på å sikre mest mulig riktig bruk videre i masteroppgaven.

Koding innebærer at det knyttes et eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse. Koding er et sentralt aspekt ved Grunded teori, innholdsanalyse og datastøttende analyser av intervjuetekster. (Ibid) I masteroppgaven er Grunded teori benyttet til empirisk tilnærming. Stauss og Glaser beskriver koding til ”analyse, undersøkelse, sammenligning, begrepsliggjøring og kategorisering”.¹⁰² Koding er i deres betydning umiddelbare, korte og definerer den handling eller opplevelse som beskrives av intervjupersonen. Målet er å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes. I bearbeidelsen av informantens uttalelser har jeg forsøkt å finne ord og uttrykk som virket beskrivende på hva de uttalte om det aktuelle spørsmålet. Dette er med å lette bearbeidelsen av den store mengden med informasjon jeg fikk etter å ha foretatt alle intervjuene. Gjennom systematisk å bearbeide all informasjonen er det lettere se hva jeg kan bruke videre i analysen av de tre ulike forskningsspørsmålene. Dette gjør at en får en bedre oversikt over informantenes svar i forhold til ulike temaer og kan lettere gå tilbake å bruke informasjonen inn i analysen.

Fortolkning av meningsinnholdet i intervjuetekster strekker seg utover en strukturering av det manifeste meningsinnholdet i det som sies, og omfatter dypere og mer kritisk fortolkning av teksten. (Ibid) Fortolkninger av teksters mening omfatter mange forskjellige tilnærminger. Viktig å ha en klar forståelse for at meningsfortolkning inneholder forskerens fortolkning som i neste omgang kan fortolkes annerledes av leseren av den ferdige forskningsrapporten. Finnes det bare en korrekt fortolkning eller kan man si det heller er et legitimt fortolkningsmangfold? Subjektivitet som et mangfold av fortolkninger, er nettopp intervjuforskningens styrke. Det viktigste blir å formulere på en eksplisitt måte de argumenter som ligger i en fortolkning, slik at fortolkningen kan testes av andre lesere. I mastreoppgavens analysedel vil

¹⁰² Stauss og Glaser her i: Kvale, S og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Utgave Oslo: Gyldendal Akademiske

meningsfortokningen være synlig med eksempler på hva informantene har uttalt, da skrevet med kursiv tekst. Det er også i analysedelen lagt vekt på sammenfatninger av uttalelser fra informantene brukt inn i ulike avsnitt for å belyse, bekrefte eller analysere forskningsspørsmålene. I tillegg til fortolkning av aktuell teoretiske perspektiver og referanserammer som er igjen med på å analysere funn fra den empiriske undersøkelsen.

Etisk refleksjon

Etiske spørsmål er ikke bare knyttet til selve undersøkelsen i forskning, men noe en må ha med seg i alle faser av forskningsprosessen. Det er viktig å tenke på at forskning er et håndverk som krever en etisk bevissthet under hele prosessen, fra forarbeidet til den ferdige rapporten. Forskning foregår ikke i et sosialt vakuum. Det er uunngåelig at forskere ikke påvirkes av andre prioriteringer og verdier. Dette kan være en viktig spore til innsats, men det kan også påvirke valg av data, resultatpresentasjon og tolkning. Det stilles krav til forskerens evne til refleksjon over egen praksis¹⁰³. Valg av refleksiv forskningstilnærming, som er benyttet i denne masteroppgaven, er som tidligere nevnt en forskningsmetode hvor forskeren gjennom fire nivåer jobber seg gjennom en forskningsprosess. Etiske refleksjon er et viktig element som blir vektlagt på alle nivåer og gjennom hele forskningsprosjektet. Forskningsprosjektet er i tillegg meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (NSD)

Etiske problemer kan oppstå i en intervjusituasjon, fordi et intervju med påfølgende rapport medfører at en kommer tett inn på menneskers liv for så å legge det ut i det offentlige rom. Kvale og Brinkmann¹⁰⁴ ser på etiske problemstillinger ved sju forskningsstadier i forhold til intervju som metode. De snakker om tematisering, der en i starten av en undersøkelse tenker gjennom på den ene siden den vitenskapelige verdien av kunnskapen, men også hensynet til forbedring av den menneskelige situasjonen man undersøker. Den etiske refleksjonen i forbindelse med planlegging av masteroppgaven er at et av formålene er å finne ut av hva som fungerer for studenter i forhold til feedback som formativ vurdering, for så videre å kunne bruke det som et innspill til

¹⁰³ Ringdal K(2007) *Enhet og mangfold*. 2.utgave Bergen: Fagbokforlaget.

¹⁰⁴ Kvale S. og Brinkmann S(2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Utgave Oslo: Gyldendal Akademiske

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

diskusjon om hvordan feedback på best mulig måte kan benyttes i høgskolesystemet. Selv om dette masterprosjektet er en ”liten” forskningsprosess vil det allikevel kunne være et nyttig innspill i debatten om formativ vurdering i høyere utdanning. Ut fra det perspektivet må etiske overveielser og refleksjoner foretas fortløpende gjennom hele prosessen.

I planleggingen av intervjuene er informantenes samtykke, sikre konfidensialitet og vurdering av konsekvensene for informantene foretatt kontinuerlig. Kvale og Brinkmann(Ibid), påpeker at selve intervjusituasjonen må vurderes både når det gjelder konfidensialitet og i forhold til konsekvenser for intervjupersonene. Som tidligere nevnt (utvalg av informanter), er dette nøye vurdert i forkant av intervjuene med informantene. Likeså i transkriberingen er igjen konfidensialitetshensyn vurdert. I forbindelse med intervjuene er det benyttet diktafon, som senere ble transkribert ordrett. For å sikre konfidensialitet er ikke informantens navn, arbeidsplass, og heller ikke navn på høyskole gjengitt.

I analysedelen er spørsmålet hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres og om informantene bør få være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes. Det er forskeren som forsøker å tolke teksten ut fra sitt ståsted og som skal finne kategorier og slik sett bestemmer hva som skal tas ut fra en undersøkelse. Informantene i denne undersøkelsen leste ikke gjennom de ferdige analysene, og det er kanskje et svakhetspunkt. Tidsaspektet er en ting, men også et ønske om å fange opp det de mente der og da, uten nye fortolkninger, er et argument for ikke å la informantene kommentere svarene sine ytterligere.

Det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som så sikker og verifisert som mulig. I den forbindelse kan det være med på å argumentere på det omfattende teoretiske perspektivet som blir analysert opp mot de empiriske funnene. Kvale og Brinkmann(Ibid) påpeker også noe om rapporteringen i forhold til en intervjuundersøkelse. Hvilke konsekvenser har den offentlige rapporten for

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

intervjupersonene og for den gruppen eller institusjonen de representerer. Det innebærer at private data som identifiserer deltakerne ikke må kunne avsløres. Private fortrolige data er ikke relevant informasjon i masteroppgaven og denne forskningen, og all informasjon som kan identifisere informanter eller institusjonen er, som beskrevet over, utelatt i forskningsrapporten.

Refleksjon over metode og egen forskerrolle

I denne måten å samle inn data på har jeg ha møtt ulike utfordringer i forhold til reliabilitet og validitet på datamaterialet. Som jeg har beskrevet tidligere kan dette være ulike forhold som påvirker innhenting av datamaterialet. Det kan handle om motstand fra informantene og forholdet til situasjonen som kan påvirke sluttresultatet. Det kan også dreie seg om at man som intervjuer har en spesiell maktposisjon ovenfor informantene, noe en må vurdere når man analyserer dataene. Menneskers samhandling studeres i observasjon og utføres ved at man er tilstede i situasjonene. Hvordan forskeren oppfattes av informantene vil kunne påvirke deres oppførsel i intervjusituasjonen. Det kan være at informantene oppfører seg og responderer annerledes når en forsker er tilstede. Alle disse faktorene må tas til etterretning når resultatene skal presenteres og analyseres.

Er denne forskningsrapporten valid? Er forskningen reliabel? Kan resultatet av forskningen generalisere noe? Dette er sentrale spørsmål i kvalitetssikring av all forskning. I og med at det er hovedvekt på en casestudie og kvalitativ studie med relativt få informanter er det vanskelig å generalisere i tall, men det er mulig å si noe om begrepene. Forskningen kan vise tendenser og faglige begrunnelser som på sin måte kan generalisere betydningen av kjernebegrepene i masteroppgaven. Det kan være en svakhet ved undersøkelsen at jeg ikke har hatt tilgang til og fysisk være tilstede og observere ansikt til ansikt feedback, eller hatt tilgang på å lese skriftlig feedback faglærere har gitt til studenter. Et større forskningsprosjekt for å belyse det kvalitative ved feedback som formativ vurdering i høyere utdanning er ikke på nåværende tidspunkt publisert i Norge. Det kunne absolutt ha vært et spennende prosjekt å gjennomføre på sikt.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Steinar Kvale¹⁰⁵ beskriver hvordan en kan sikre validitet ved kvalitative forskningsstudier. Han påpeker at når man skal sikre validitet, kommer aspekter som sannhet og kunnskap inn i bildet. Validitet går på å kontrollere. Forskeren må sjekke feilkilder og ha kritisk syn på sine fortolkninger. Kvale beskriver videre hvordan valideringen er avhengig av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk. Han argumenterer videre for en utvidelse av validitetsbegrepet, fra å være basert på observasjon til også å omfatte kommunikasjon om, og de pragmatiske effektene av kunnskapsutsagn. Dette vil i følge Kvale lede til et bredere sannhetsbegrep innenfor samfunnsforskning. (Ibid) I forbindelse med validering av de funn og den endelige forskningsrapporten i masterprosjektet, er det kontinuerlig i hele prosessen kritisk reflektert rundt og tatt i betraktning forskerens rolle og hvordan dette kan innvirke i forskningsprosessen. Det er videre gjort en grundig og kritisk analyse av teoretiske perspektiver som er analysert opp mot de ulike funn og forskningsspørsmål.

Kritisk teori, som er det tredje nivå i Alvesson og Skoldbergs forskningstilnærming, kan beskrives som en metateoretisk innretning, og kjennetegnes av en tolkende tilnærming, med særlig interesse for kritisk tilnærming til den realiserte, historikk skapte, sosiale virkeligheten som er preget av særinteresser og makt. Ideen blir å bryte opp denne fastlåste sosiale virkeligheten og gjøre den mottagelig for nye politiske ideer, tanker og beslutninger.¹⁰⁶ Kritiske tanker til det etablerte kan altså skape forandring. For forskning innebærer kritisk teori at forskeren må engasjere seg på et bredere plan og ikke utelukkende på empirisk materiale. Kreativitet og fantasi til tolkning og resonnering over empiri blir vesentlig. Det handler om det å gjøre det som er kjent til noe fremmed, og problematisere over det selvfølgelige og vedtatte. Det er viktig å holde seg kritisk til det som skjer i hverdagslivet, da det motsatte kan bidra til å opprettholde maktstrukturer. I masteroppgaven er denne tilnærmingen valgt i et forsøk på å forstå, bryte opp og drøfte både teoretiske perspektiver og respons fra informanter, for så på kritisk refleksiv måte belyse materiale fra nye ulike perspektiver. I forhold til alle tre forskningsspørsmål er dette viktig å forsøke å få til. En kan allikevel stille seg spørrende

¹⁰⁵ Kvale S(1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske

¹⁰⁶ Alvesson & Skoldberg (2008) *Tolkning och reflektion*. Narayana Press Danmark: Studentlitteratur.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

til om en som forsker klarer å være konsekvent kritisk refleksiv gjennom en forskningsprosess på bakgrunn av personlige, kulturelle, ideologiske, politiske og språklige referanserammer som vi bærer med oss. Sagt med andre ord. Vil ikke forskerens forforståelse uansett prege forskningsprosessen og forskningsresultatet? Men på en annen side vil det å være klar over sin forforståelse kunne medføre at forskeren blir bevisst kritisk refleksiv.

Reliabilitet er et uttrykk for i hvilken grad resultatene i forskningen er nøyaktige nok.¹⁰⁷ En undersøkelse som får tilnærmet like svar når den gjennomføres flere ganger tilsier at undersøkelsen er reliabel. Er det mulig i denne forskningsprosessen? Intervju er på mange måter basert på subjektiv fortolkning. Hvis noen andre skulle gjennomføre den samme undersøkelsen ville de kanskje ikke få de samme tolkningene av svarene. Her blir forskers profesjonalitet, metodologiske ferdigheter, etikk og sosial integritet viktig. I masteroppgaven har ikke forskeren kanskje den nødvendige profesjonalitet og forskningserfaring, men gjennom å være kritisk refleksiv gjennom hele forskningsprosessen er denne avhandlingen et forsøk på profesjonelt forskningsarbeid.

Ved å benytte en refleksiv forskningsmetode har empirien dannet et utgangspunkt for den videre analysen og forskningsprosessen. Resultatene av spørreskjema, gruppeintervju og individuelle dybdeintervjuer er blitt tolket og kategorisert, kritisk refleksjon og teoretiske perspektiver er bruk for å belyse forskningsresultatene. Den postmodernistiske¹⁰⁸ tanken er at teksten er igjen tolkbar for den som leser slik at det ikke er noen "sannhet" i den skrevne rapporten. En beskrivelse som kan gjenspeile dette kan være at forskeren skriver en tekst ut fra gårsdagens problem, i dagen tekst, til morgendagens leser.

Et spørsmål som stadig blir stilt om intervjustudier er hvorvidt funnene er generaliserbare. Kvale¹⁰⁹ viser til tre former for generaliserbarhet, han beskriver

¹⁰⁷ Kvale S(1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske

¹⁰⁸ Alvesson & Sköldberg (2008) *Tolkning och reflection*. Narayana Press Danmark Studentlitteratur

¹⁰⁹ Kvale. S(1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

naturalistisk, statistisk og analytisk generaliserbarhet. Det er en analytisk generalisering denne masteroppgaven hører inn under. Analytisk generalisering baserer seg på at en begrunner vurdering av hvor vidt funn kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Forskningen må oppfattes som tilstrekkelig overbevisende, og man må gjøre rede for begrunnelser. Forskeren vil la mottakeren av informasjonen selv få bedømme om resultatene kan generaliseres. I masteroppgaven vil forskningen blant annet belyse faktorer som har en innvirkning på kvalitet i formativ vurdering i høgere utdanning, men det blir også opp til leseren å vurdere om funnene kan overføres til en ny situasjon.

Oppsummering

I en refleksiv forskningsmetode skal empirien samles inn så lite forutinntatt som mulig.¹¹⁰ Det er empirien som skal lede til teori. I masteroppgaven har jeg tre forskningsspørsmål som jeg vil forsøke å finne svar på. Spørreundersøkelsen er foretatt tidlig i studiet for å være så lite forutinntatt som mulig. Ut fra kategoriseringen av disse svarene er intervjuguider til gruppeintervju og individuelle intervjuer utarbeidet. Deretter er teori samlet for å forsøke å gi svar på forskningsspørsmål. Denne tilnærming er i tråd med refleksiv forskningstenkning. En kan allikevel stille spørsmål om man klarer og ikke være forutinntatt selv om man i utgangspunktet forsøker å bestrebe dette. I forhold til min forskningsprosess er den vitenskapelige tilnærmingen et refleksiv vitenskapssyn. Det å ha en aktiv kritisk refleksjon gjennom hele forskningsprosessen, fra den empiriske undersøkelsen til den ferdige rapporten, har jeg tro på er avgjørende i alle forskningsprosjekt for på en best mulig måte ivareta validitet, reliabilitet og gyldighet i forskningsprosessen. Fokus er gjennom en teoretisk og empirisk analyse og forståelse å se på effekten av feedback som formativ vurdering og sentrale implikasjoner for studenters læringsutbytte i høgere utdanning. Målsetningen om utvidelse av erkjennelse antar jeg som stor i tilknytning til dette forskningsprosjektet. Min erkjennelse om kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering og sentrale implikasjoner for studenters læringsutbytte er betydelig økt og jeg har en tro på at lesernes erkjennelse også økes ved å lese denne masteroppgave.

¹¹⁰ Alvesson & Skoldberg (2008) *Tolkning och reflection*. Narayana Press Danmark Studentlitteratur

Del 2.

Del 2 av masteroppgaven er analyse av alt innsamlet materiale. Både teoretiske perspektiver og aktuelle referanserammer sammen med funn fra emiriske undersøkelser er analysert opp mot hverandre og opp mot i de tre ulike forskningsspørsmålene den avsluttende masteroppgaven i pedagogikk har som formål å belyse. Til slutt er det et eget kapittel med oppsummering av viktige funn i forskningsprosessen. Det vil også til slutt i oppgaven bli belyst fremtidige forskningsprosesser og debatter som denne masteroppgaven eventuelt kan bygges videre opp mot. For og forbrede leseren på det forekommende innholdet i del 2 er masteroppgavens tema og forskningsspørsmål her gjengitt.

”Kvalitet i feedback som formativ vurdering i høyere utdanning”

En teoretisk og empirisk analyse og forståelse av kommunikasjonen og relasjonenes betydning i feedback som formativ vurdering med sentrale implikasjoner for studenters læringsutbytte.

- **Hva er kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering i høyere utdanning?**
- **Hvilke sammenheng er det mellom feedback som formativ vurdering, kvalitet, motivasjon og læringsutbytte hos studenter i høyere utdanning?**
- **Hvordan sosialiseres faglærere inn i vurderingskulturen og hvilke betydning har dette på deres vurderingspraksis?**

Kapitel 5

Presentasjon av empiriske funn og analyse.

Det er i denne masteroppgaven i generell pedagogikk valgt å dele presentasjonen og analysen inn i 3 underkapitler, det vil bety at de tre forskningsspørsmålene er belyst hver for seg. Dette er valgt for å skille mellom de tre ulike spørsmålene, og bedre oversikten for leseren. Samtidig er det viktig å se hele analysen i sin helhet for å gi en samlet analyse mot hovedtemaet for masteroppgaven, som vil komme frem i masteroppgavens avslutningskapitel. I analysen omtales faglærere tilknyttet fagseksjonen for veiledningsutdanninger for informantgruppe A. Faglærere tilknyttet pedagogisk fagseksjon for informantgruppe B (se utvalg av informanter side 57-58) Har i analysen valgt å sette uttalelser fra informanter rett inn i teksten, da med kursiv skrift og anførselstegn: ”....” Dette for å synliggjøre sammenhengen og tilhørigheten i analysen.

Hva er kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering i høgere utdanning?

Det 1.forskningsspørsmålet i denne avsluttende masteroppgaven i pedagogikk er en analyse av kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering i høgere utdanning. I masteroppgavens innledning (Masteroppgavens formål side 7) er det presisert grunnlaget for valget av hovedfokus i oppgaven. Et videre argument for å foreta en grundig analyse, er at en må ha en solid forståelse av kommunikasjonens og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering før enn kan se på sammenhengen mellom feedback som formativ vurdering, kvalitet, motivasjon og læringsutbytte hos studenter i høgere utdanning.

Det er beskrevet en mengde ulike kommunikasjonsteorier som handler om kommunikasjon mellom mennesker. Fra de enkle beskrivelser om sender - budskap - mottaker, hvilke betydning verbal og nonverbal kommunikasjon innvirker i kommunikasjonen, til som Gregory Bateson beskrivelser at kommunikasjon handler om

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi persiperer og tolker enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill¹¹¹ Lærerinformant 1 i informantgruppa A uttalte: ”Grunnperspektiv om at all læring er basert på kommunikasjon”. Dette viser slik det her blir tolket at denne faglæreren har et grunnsyn om læring som kan relateres til Gregory Batesons kommunikasjon og læringsteori bygget på en systemteoretisk forståelse av kommunikasjon og læring¹¹² Bateson mener at all kommunikasjon er læring, og at det ikke går å skille disse begrepene fra hverandre. Han har noen grunnleggende forutsetninger eller grunnregler for å forstå kommunikasjon og relasjon på. Bateson ser på læring som et relasjonelt fenomen. Forholdet vi har til de menneskene som omgir oss spiller inn, forholdet vi utvikler til kunnskapsstoffet, og til de innbyrdes relasjonene vi oppfatter mellom blokker av kunnskap. Vi lærer i relasjon til andre mennesker. Vi får også vår egen relasjon til kunnskap, kunnskap skapes av hver enkelt person.(Ibid) Ut fra Batesons perspektiv, slik det her blir tolket, vil den relasjonelle samhandling i feedback som formativ vurdering til studentene ha stor betydning. Hvordan høgskolens faglærer imøtekommer studentens behov for feedback vil ut fra dette være en viktig indikator til studenters læring.

Faglærers opplevde feedbacksituasjon er viktig fordi opplevelsen av situasjonen vil ha stor betydning for gjennomføringene av feedback til studentene. Dette gjelder både når feedback foregår skriftlig eller muntlig ansikt til ansikt. Bateson beskriver i sin teori at det er umulig og ikke kommunisere, og samspill må forstås sirkulært.(Ibid) Et samspill mellom to mennesker har en sammenheng, men ikke slik at det ene er årsaken til det andre. Ved å se på samspill i et sirkulært lys blir vi selv en del av vår beskrivelse. Bateson hevder at fenomener henger sammen, er knyttet sammen. Han mener at man kan tenke at de er knyttet sammen på en sirkulær måte, slik at det andre like gjerne kan være årsaken til det første. Hvordan fenomenene eller begivenheten er knyttet sammen blir det interessante, ikke om hva som er årsaken. Det kjennetegner mennesket at det er umulig å melde seg ut av kommunikasjon med andre.¹¹³ Er faglæreren stresset,

¹¹¹ Bateson, G (1972) *Step to an Ecology of Mind*. Ballantine, New York

¹¹² Keiding, T.B, Laursen E (2005) *Interaksjon og Læring- Gregory Batesons bidrag*. Unge pedagogers serie nr. B 79 København

¹¹³ Ulleberg, I. (2004) *Kommunikasjon og veiledning*. Bygger på G. Bateson systemteoretiske kommunikasjon og læringsteori. Oslo: Universitetsforlaget.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

uoppmerksom eller ikke ”fullt til stede” vil dette ha en innvirkning på feedback til studenten. Bateson beskriver det går ikke an å oppføre seg på en måte som ikke vil bli tolket og forstått på bestemte måter av andre. (Ibid) Hvordan vi kommuniserer med studenten vil dermed, ut fra min tolkning av Bateson teori, alltid medføre at studentene tolker og forstår ut fra egne referanserammer. En student uttalte; *”Føler at det legges vekt på det i fra høyskolen side at det skal være en tett kommunikasjon”*. Hva som blir skrevet eller uttalt i feedback mellom student og faglærer kan få ulik betydning på den enkelte student. I skriftlig feedback kan dette komme til uttrykk om hvordan vi ordlegger oss. Hvordan kan studenten tolke det som blir skrevet. Er det et tydelig budskap eller kan budskapet forstås ulikt av studenten. I den muntlige feedback kan for eksempel ordvalg, et anerkjennende smil, et nikk være med på å forsterke kommunikasjonen mellom student og faglærer. Studenten kan da tolke det til at faglæreren er interessert i meg, han anerkjenner det jeg sier og den jeg er. I motsetning til hvis faglæreren for eksempel hever øyenbryn eller gjesper som da for studenten kan tolkes til at det jeg sier er kjedelig eller dumt.

I et spørsmål til studentinformantene om hva som var viktig for dem i forhold til kommunikasjon med lærer uttalte en; *”Føle meg sett”*. Det er imidlertid et tankekors at det i evalueringen av kvalitetsreformen¹¹⁴ også blir fremhevet at studentene opplever at de har lite kjennskap til faglærer, og at flere studenter føler seg ensomme og lite tilknyttet et studiemiljø. Utsagnet fra studentinformant gjenspeiler også hva psykolog Guro Øiestad¹¹⁵ beskriver ut fra et grunnleggende psykologisk aspekt. Anerkjennelse er en av de viktigste forutsetninger både i kommunikasjon, og som jeg skal beskrive senere, i relasjon mellom student og faglærer i høyskolen. Å føle anerkjennelse er også i følge Maslow¹¹⁶ et helt grunnleggende menneskelig behov og viktig i menneskets vekst og utvikling. Uansett hvordan faglærer opplever situasjonen er det faglærers arbeidsoppgave og etiske ansvar å gi studenten en god feedback. Det er faglæreren som må ta ansvar for sin egen opplevelse av feedbacksituasjonen og eventuelt rydde mer

¹¹⁴ Aamodt, P.O, Hovdhaugen E, Opheim V (2006) *Evaluering av Kvalitetsreformen. Den nye studiehverdagen*. Delrapport 6. Norsk forskningsråd

¹¹⁵ Øiestad, G(2004) *Feedback* Oslo:Gyldendal Akademiske

¹¹⁶ Abraham Maslow er kjent for sin ”behovspyramide” som peker på menneskers grunnleggende behov. Denne er gjengitt i utallige bøker og pensumlitteratur. Her hentet fra: Imsen, G.(2005) *Elevens verden*. 4.utgave Oslo: Universitetsforlaget.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

plass til feedback, både den skriftlige feedback og feedbacksamtalen ansikt til ansikt, dersom det er nødvendig for å få en bedre opplevelse av det hele, og dermed å kunne være ”tilstede” når feedback gjennomføres. I et systemteoretisk perspektiv¹¹⁷ på kommunikasjon og relasjon mellom student og faglærer i høgskolen vil presiseringen om at alt henger sammen og påvirker hverandre gjensidig være et viktig perspektiv. Som beskrevet ovenfor vil derfor enhver feedback få en gjensidig påvirkning både på student og faglærer.

Bateson mener videre at i en kommunikasjonsprosess mellom mennesker kommuniserer vi alltid på flere nivåer. Han vektlegger at vi alltid kommuniserer både om innhold og forhold.¹¹⁸ Han beskriver at parallelt med innhold i samtalen eller for eksempel mail, kommuniserer vi også indirekte om hvordan vi ser på forholdet vårt. Lærerinformant 4 informantgruppe B uttalte; *”Det er jo mye lettere å ta seg tid til en som stekker ut hånda og kommer å ber om hjelp og forklarer bakgrunnen, enn de som på en måte stadig bare leverer utsettelses ønsker pr e-post og som vi aldri ser ansiktet på og.”* Dette kan tolkes til det som Bateson beskriver at forhold påvirker innholdet i samtalen. Bateson hevder at mennesker i samtale alltid vil være mest opptatt av forholdsaspektet. Dette beskriver han med at uansett hva temaet for samtalen er vil vi indirekte fortelle hverandre hvordan vi ser på forholdet og hverandre.¹¹⁹ Å kommunisere om forhold mener Bateson det ikke er noe man bare kan bestemme seg for og ikke gjøre. Vi definerer forholdet til hverandre på mange måter, for eksempel ved ordvalg og kroppsspråk og hvordan vi lytter. I høgskolen kan dette vise seg på hvilket menneskesyn faglærere har. En lærerinformant uttalte; *”det handler jo om sånn helt grunnleggende respekt for hverandre”*. Ut fra dette vil hvilke menneskesyn faglæreren har få betydning for hvordan studenten opplever forholdet til faglæreren, og hvordan faglærerens syn er på studenten.

¹¹⁷ Gjems, L(2001) *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

¹¹⁸ Bateson, G (1972) *Step to an Ecology of Mind*. Ballantine, New York

¹¹⁹ Ulleberg, I. (2004) *Kommunikasjon og veiledning*. Bygger på G. Bateson systemteoretiske kommunikasjon og læringsteori. Oslo: Universitetsforlaget.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Menneskesyn og etikk er viktige elementer i anerkjennelse. Hvilket syn og forståelse en har på ”den andre” vil gjenspeile hvordan en møter ”den andre”. Lærerintervjugruppe A har veiledningsbaserte studier og uttalte at de har et humanistisk og eksistensialistisk syn på studentene. Dette medfører, som de selv uttalte, at de vektlegger kommunikasjon og relasjon høyt. De uttalte at deres grunnsyn er preget av et reflektert og tett samhandling mellom student og faglærer. Mye av deres studentkontakt, når studentene er på samlingsdager, gikk på relasjonelle og kommunikative ferdigheter, da mange av målene i deres studieplan nettopp er rettet mot praktiske ferdighetene i samhandling. De har også færre studenter å forholde seg til og dermed ble den didaktiske og strukturelle utfordringen noe mindre, selv om de også påpekte at både tid og økonomiske faktorer er en utfordring. I motsetning til lærerinformantgruppe B med oppimot 100-120 studenter, hvor hovedtyngden av undervisningen bærer preg av en mer tradisjonell forelesning og undervisningsmetoder med problembasert læring i mindre studentgrupper. Dette gjenspeiler allikevel deres mer teoritunge disiplinstudier hvor pedagogisk praksis bare er en liten del av studieplanen. Samhandlingen med studentene kan derfor i informantgruppe B bli mer på et teoretisk plan enn et praktisk plan. Ut ifra den store studentgruppen er de didaktiske og systemiske utfordringene større. Dette vil slik jeg tolker dette føre til at faglærerne i informantgruppe B har andre forutsetninger for en nær relasjon med sine studenter enn informantgruppa A. Samtidig er jo intensjonen i kvalitetsreformen¹²⁰ klar på at alle studenter gjennom hele studietiden skal ha tettere oppfølging og hyppige tilbakemeldinger fra faglærere. I fagseksjon B er da kanskje utfordringen å finne nye og andre muligheter til feedback og samhandling med studentene. Med innføring av Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk¹²¹ hvor studentene skal måles i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, vil ”teoritunge” studier bli utfordret til å tenke utradisjonelt for og i møte komme disse kriteriene.

Faglærers intensjon i samhandling med student må bære preg av en gjensidighet hvor respekt og tillit er fremtredende premisser. Tillit sies ofte å være samfunnets lim, smøremiddel og grunnmur. ”Stoler vi ikke på noen, skulle vi rammes av angst, og

¹²⁰ St. meld nr.27(2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

¹²¹ Det kongelige kunnskapsdepartementet (2009) *Fastsettelse av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

sosialt liv ville være umulig” sitert fra Niklas Luhmann¹²². De som stoler på hverandre samarbeider mer og er mer tolerante, risikovillige, kreative og fornøyde med andre.¹²³ Å tiltale noen med respekt inkluderer også et potensial eller en mulighet – noe blir til. Å tiltale andre med respekt er ikke det samme som å vurdere en person for eksempel ved at man omtaler seg positivt til konkrete personers egenskaper eller bestemte kvaliteter. I et profesjonelt samarbeid er det avgjørende å utvikle fleksible samarbeidsrelasjoner der man ikke har låst seg fast i roller. Det er en forskjell mellom det å forholde seg til andre på grunnlag av analyser og vurderinger og på det å ”se” og ”høre” vedkommende. Å tiltale hverandre med respekt kan være begynnelsen på en gjensidig utviklingsprosess¹²⁴. Dette kan bidra til å legge grunnlaget for levende og dynamiske forbindelser mellom student og faglærer. Implisitt i denne masteroppgavens kontekst vil det kunne medføre at en student ikke bare får en anledning til å vise hva han/hun kan, men også hvem han/hun er og kan bli. Dette vil etter min antagelse bidra til student - lærer relasjon hvor studenten gjennom tillit vil utvikle seg, ikke bare faglig men også menneskelig.

Evalueringen av kvalitetsreformen¹²⁵ viser at det sosiale nettverket studentene imellom, og studenters kjennskap til faglærer synes å ha blitt svekket. Men samtidig foregår det mer kontakt mellom student og faglærer enn tidligere. Den personlig direkte ansikt til ansikt kontakten er supplert med andre og spesielt elektroniske forbindelseslinjer. Ved den aktuelle høyskolen som er med i denne undersøkelsen er Fronter en læringsplattform som blir benyttet gjennom studieforløpet. Mye kommunikasjon foregår gjennom denne læringsplattformen. All informasjon, innleveringer av arbeidskrav, tilbakemelding på arbeidskrav, emnebeskrivelse, emneplaner, studieplan og lignende foregår gjennom skolen Web-side og Frontersystemet. Psykolog Guro Øiestad¹²⁶ skriver i sin bok ”Feedback” om det psykologiske aspektet ved feedback. Øiestad beskriver at det er et grunnleggende eksistensielt behov å få feedback. Hun presiserer at feedback er

¹²² Luhmann, N (1999) *Tillid – en mekanisme til reduksjon av social kompleksitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

¹²³ Grimen H(2009) *Hva er tillit*. Oslo: Universitetsforlaget.

¹²⁴ Eide, S.B, Grelland, H.H, Kristiansen, A. Sævareid, H.I. Aasland D.G(2003) *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

¹²⁵ Aamodt, P.O, Hovdhaugen E, Opheim V (2006) *Evaluerings av Kvalitetsreformen. Den nye studiehverdagen*. Delrapport 6. Norsk forskningsråd

¹²⁶ Øiestad, G.(2004) *Feedback* Oslo: Gyldendal Akademiske

en viktig og dagligdags del av kommunikasjonen mennesker i mellom. Videre beskriver hun at ”individuell vekst forutsetter et minimum av anerkjennende fellesskap. Bare når vi føler oss anerkjent, tør vi å utvikle oss som tydelige individer”.(Ibid:14) Ut fra dette perspektivet er det tydelig at kommunikasjon og relasjon er i viktige faktorer i all feedback mellom mennesker. Hvordan feedback fra faglærer, i skriftlig form gjennom frontersystemet eller muntlig ansikt til ansikt, kan bidra til at studenter oppnår ønsket vekst og utvikling i studiesammenheng, men også som mennesker. Hvordan faglærere i høghskolen skal få til et anerkjennende fellesskap med studentene i feedback som formativ vurdering, vil etter min antagelse få betydning på studentens kvalitet, motivasjon og læringsutbytte.

”Være i kontakt og gi tilbakemeldinger og tenke at undervisning er relasjonelt arbeid og at man må forholde seg til hverandre og ta vare på hverandre, ja”. (Uttalelse fra lærerinformant 1, informantgruppe A) Denne uttalelsen sier noe om hvordan faglærer ser på undervisning som relasjonelt arbeid, og at relasjonelle ferdigheter er viktig. Gregory Bateson mener et grunnleggende relasjonsperspektiv er helt nødvendig. Derfor er relasjonen grunnleggende og basis i kommunikasjonsteorien.¹²⁷ Han beskriver at på alle nivåer er det relasjoner vi forholder oss til snarer enn gjenstander og fysiske realiteter. Det er forskjellene vi oppfatter, og vi forstår alltid noe i forhold til noe annet og ikke isolert. Vi må ha flere tanker i hodet samtidig. Kommunikasjon foregår alltid på flere nivåer, og vi har hver vår versjon av virkeligheten. Vi erfarer hverandre, verden og oss selv i relasjoner.(Ibid) Bateson har et utvidet relasjonsbegrep, som ikke bare omfatter forhold mellom mennesker, men også relasjoner mellom fenomener og mellom erfaringer og hendelser. Niklas Luhmann¹²⁸ skiller mellom system og dets omverden. Han ser på individet som et eget system, jeg er et system, du er et system. Luhmann poengterer at alle er autonome individer på tross av at vi kan ha mye felles og at vi ser verden litt forskjellig, vi har vår egen måte å oppleve ting på og har våre egne tanker og følelser.¹²⁹ Jeg kan prinsipielt sett aldri vite hva du opplever, føler og tenker, og

¹²⁷ Bateson, G (1972) *Step to an Ecology of Mind*. Ballantine, New York, og Ulleberg, I. (2004) *Kommunikasjon og veiledning*. Bygger på G. Bateson systemteoretiske kommunikasjon og læringsteori. Oslo: Universitetsforlaget.

¹²⁸ Luhmann, Niklas(2000) *Sosiale systemer. Grundrids til en almen teori*. Hans Reitzels Forlag. København.

¹²⁹ Schibbye, A.L (2002) *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

motsatt, du kan aldri vite hva jeg opplever, føler og tenker. Relasjonskompetanse innebærer, slik jeg forstår det, at faglærer gjennom faglig kunnskap og menneskelig innsikt samhandler på en måte som utløser og forsterker ressurser hos studenten. Det kan tolkes slik at faglærer har et særlig ansvar for å sikre at samspillet foregår på måter som er tilpasset ”den andres” (studenten) forutsetninger og at den relasjonskompetente fagperson er klar over at egen subjektivitet preger samarbeidet og derfor må besitte en evne til å tåle de følelser som samhandling skaper. Sagt med andre ord vil det si at det er faglærers ansvar å møte studenten der studenten er, uten at faglærers følelser og tanker om studenten skal gi en negativ innvirkning på samhandlingen.

Både systemteoretisk¹³⁰ perspektiv og eksistensiell filosofi¹³¹ ser på relasjonen som viktig faktor i utvikling av god samhandling. Alle er vi forskjellige, vi tenker, føler og handler forskjellig, og det er det viktig at vi får lov til å gjøre. Alle lærerinformantene i undersøkelsen i forbindelse med denne masteroppgaven fikk spørsmål ”På hvilke måte tenker du at kommunikasjon og relasjon har betydning for deg i den formative vurderingen til studentene? Samtlige lærere svarte at dette var av betydning. ”*Det er helt grunnleggende*” (Lærerinformant 1, informantgruppe A) ”*Det er jo alfa og omega da*”(Lærerinformant 2, informantgruppe A) ”*Det betyr at det gir et grunnlag for å vurdere studentene, at en blir såpass kjent med disse studentene at du har mulighet for kanskje gå inn i prosessen*” (Lærerinformant 3, informantgruppe B) ”*Det har ganske mye å si*”(Lærerinformant 4, intervjugruppe B). Disse uttalelsene kan være med på å understreke betydningen av kommunikasjon og relasjonens i feedback som formativ vurdering i høyere utdanning.

Kompetanse i relasjoner handler om hvem du er som menneske og hvordan du fremstår i møtet med ”den andre”. Dette bygger på en eksistensiell filosofi som vektlegger det enkelte individs vekst og utvikling. Kropp, følelser og tanker er sentrale ”informanter” i forbindelse med relasjon. Dialektisk relasjonsforståelse beskriver at kommunikasjon foregår over et bredt spekter, fra det non-verbale og følelsesfylte til den symbolske

¹³⁰ Gjems, L (2001) *veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

¹³¹ Schibbye, A.L (2002) *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

representerte og reflekterte. (Ibid) Profesjonell relasjonskompetanse vil dreie seg om å kommunisere på måter som gir mening, samtidig som den overordnede hensikten om samhandlingen blir ivaretatt. Hvordan vi anerkjenner andre og hvordan vi selv føler oss anerkjent er viktige forutsetninger når vi tenker relasjonskompetanse i forhold til student – lærer – relasjon. Gjensidig anerkjennelse innebærer at to kan ta hverandres synspunkter og bytte perspektiv. Se igjen, gjenkjenne, bekrefte og styrke er viktige innfallsvinkler til anerkjennelse. Eksempler er å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte. Martin Buber¹³² beskriver at et jeg-du-forhold gjenspeiler det som bringer noe frem i den andre, og at anerkjennelse læres ved å bli møtt med anerkjennelse. Det motsatte av anerkjennelse er krenkelse. I et samarbeid mellom student og faglærer kan det å anerkjenne den andre som et subjekt med ressurser og begrensninger, rettigheter og forpliktelser, føre til at et jeg-du-forhold kan vise seg i praksis. Selvrefleksjon og avgrensning er en forutsetning for å kunne anerkjenne både seg selv og andre. Dette bidrar til at en gjennom økt bevissthet vil utvikle evne til å kunne skille mellom hva som er mitt og hva som tilhører den andre. Når en greier å avgrense seg og være tydelig som person, blir det også mulig å skape noe nytt sammen med den andre.¹³³

Slik jeg forstår relasjonskompetanse ut fra det som nå er beskrevet er at relasjonskompetanse handler nettopp om det at vi skal få være forskjellige, at vi skal ha kunnskaper og forståelse om oss selv og ”den andre” slik at et samarbeid kan fungere ut fra de målsetninger og forutsetninger oppgaven går ut på. Det forutsettes et samspill som blir bygd på blant annet gjensidig respekt og anerkjennelse. Profesjonell relasjonskompetanse vil dreie seg om å kommunisere på måter som gir mening, samtidig som den overordnede hensikten med samhandlingen blir ivaretatt. Dette foregår innenfor en gitt kontekst og på måter som ikke oppleves krenkende. Bateson beskriver i sin kommunikasjonsteori at all erfaring er subjektiv, all persepsjon en tolkning.¹³⁴ Det er en sentral ide at vi skaper den verden vi ser på. Vi har ikke en direkte tilgang til virkeligheten, det eneste vi har er våre ideer, vår forståelse og vår persepsjon av

¹³² Buber M((1923) 2003) *Jeg og du*. Oversatt av Hedvig Wergeland. De norske bokklubbene. Også i Eide S,B Grelland, H.H. Kristiansen A, Sævareid H.I og Aasland, D.G (2003) *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

¹³³ Aubert, A.M, og Bakke I.M (2008) *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

¹³⁴ Bateson, G (1972) *Step to an Ecology of Mind*. Ballantine, New York

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

virkeligheten. Det er dette som gjør at mennesker har ulike forestillinger om verden. Vi kan aldri helt forstå et annet menneske. Dette fører til at hvert menneske har sin egen verden, sin egen subjektive virkelighet, som han eller hun er alene om. (Ibid)

Kommunikasjon og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering i høyere utdanning handler i bunn og grunn om etikk og menneskesyn, gjensidig anerkjennelse, respekt og tillit. En lærerinformant, 2, fra informantgruppe A uttalte; *”At de føles seg sett. At de føler de blir tatt på alvor på en måte rett og slett. Og det at de opplever at vi faktisk leser det de skriver, og er konkrete i tilbakemeldingen”*. Samtidig kan en ikke legge skjul på at det i dagens høgskolesystem er klare utfordringer både didaktisk men også organisatorisk for å klare å innfri og videreutvikle intensjonene med kvalitetsreformen. Et sitat fra Kirkegaard kan uttrykke betydning av en kvalitativ god kommunikasjon og relasjon i feedback som formativ vurdering slik det gjennom denne analysen er blitt er presentert. *”At en, når det i sannhet skal lykkes en å føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremst må passe på å finne han der hvor han er, og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst.”*¹³⁵

Mine antagelser er at all feedback i formativ vurdering til studenter i høgskolen inneholder kommunikasjon og relasjons aspekt som kan få betydning for studenters opplevelse av mestring som igjen kan påvirke studentens motivasjon og læringsutbytte. Med innføring av kvalitetsreformen¹³⁶ ved Norske universitet og høgskolen ble det et økt fokus på blant annet formativ vurdering. I den omfattende evalueringen¹³⁷ som ble foretatt i etterkant ble det konkludert med at studentene skriver mer oppgaver underveis i studie og dermed skal ha mer formativ vurdering fra faglærerne gjennom hele studieforløpet. En faglærer fra informantgruppe A uttalte; *”Jeg tenker at det er vurdering for læring er det jeg har mest tro på og som jeg driver mest med”*. Samtidig ble det påpekt i evalueringen (Ibid) at kvaliteten på tilbakemeldingen er varierende. Et økt fokus på feedback som formativ vurdering vil etter mine antagelser si at kvaliteten

¹³⁵ Kirkegaard, S. *Synspunktet for min Forfattervirksomhed*. I *Søren Kirkegaard samlede Værkes*, bind-18. København 1962. (1859)

¹³⁶ St. meld nr.27 (2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet

¹³⁷ Michelsen, S, Aamodt P.O.(2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen Sluttrapport*. Norges Forskningsråd.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

på kommunikasjon og relasjon mellom student og faglærer vil få økt betydning. Hvordan student og faglærer samhandler kommunikativt og relasjonelt gjennom studieforløpet kan dermed, ut fra min forståelse ha en innvirkning på studenters motivasjon og læringsutbytte. Den engelske pedagogen og utdanningsviteren Susan Askew¹³⁸ hevder at tilbakemelding langt fra er noe entydig, allment og ukomplisert. Hun betegner tilbakemelding som et komplekst begrep, og kan defineres som; ”alle dialoger som fremmer læring i både formelle og uformelle situasjoner”.(Ibid) Askew representerer nyere tilbakemeldingsforskning og legger dialogen til grunn for tilbakemelding som begrep. Hun knytter tilbakemelding eksplisitt til læring, og hevder at dette er et avgjørende element i læringsprosessen.

I norsk faglitteratur blir ofte feedback oversatt til tilbakemelding. Dette kan raskt tolkes til at tilbakemelding kan forstås som bakoverskuende og dermed har et lite fokus på det som kan eller bør skje fremover. Hattie og Timperley¹³⁹ benytter seg av begrepene ”feed up”, ”feed back” og ”feed forward” som ulike faser i tilbakemeldingen og at alle disse aspektene naturlig hører sammen inn under begrepet feedback eller forstått på norsk som tilbakemelding. Etter mitt skjønn er det fullt mulig å gi feedback som sier noe om hva som er blitt presentert, peker fremover og i tillegg kan komme med forslag til forbedring. I masteroppgaven er betegnelsen feedback benyttet i den forståelse at feedback inneholder den hensikt å gi studenten feedback på:

1. Hvor går jeg/hvor er jeg? “where am I going”? (Feed up.)
2. Hvordan gjør jeg det? ”How am I going”? (Feed back.)
3. Hva er neste steg? ”Where to next?” (Feed forward) (Ibid)

Flere av lærerinformantene uttalte at de i sin feedback til studentene la vekt på både å si noe om hva studenten hadde gjort bra og hva studenten burde jobbe videre med. Dette så de på som like viktig om feedback ble gitt skriftlig eller muntlig ansikt til ansikt. Det kom imidlertid frem i intervjuene at det var flere utfordringer ved å skulle gi en så omfattende feedback til studentene gjennom hele studieforløpet. Utfordringer knyttet til den didaktiske tenkningen, men også utfordringer i forhold til høyskolen som system. I

¹³⁸ Askew, S (2000) *Feedback for learning*. London: Routledge Falmer

¹³⁹ Hattie & Timperley (2007) *The power of feedback* ProQuest Psychology Journals.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

fagseksjon B hvor det er opp i mot 120 studenter i samme kull og hvor studentene gjennom hele studieforløpet leverer et stort antall arbeidskrav, i tråd med kvalitetsreformens intensjon¹⁴⁰, opplevde faglærere at ytre rammer satte en begrensning i hvor grundig feedback til en hver tid ble gjennomført. Samtidig som det er en stor utfordring i *"å lære studenten å kjenne"*. (Uttalelse fra faglærer 3, informantgruppa B) Selv om fagseksjon A har et betydelig mindre studentantall opplevde de også noe av det samme med at ytre rammefaktorer var med å sette sin begrensning i forhold til ønsket praksis. I tillegg til at på grunn av få samlingsdager opplevde de også vanskeligheter med å bli godt nok kjent med den enkelte student. Uttalelser fra intervju med studentene gjenspeilet noe av det samme. *"Få tilbakemeldinger på oppgaver jeg leverer, arbeidskrav. Få tilbakemeling på hva som har vært bra og ikke minst hva kan jeg endre på, hva kan jeg gjøre bedre."* En annen student uttalte; *"Noe tilbakemelding har vi jo fått men de var veldig positive, og det er jo hyggelig, men jeg ønsker meg kanskje enda noe mer konkret om hva jeg kan endre på."* I den kvantitative spørreundersøkelsen i var det flere av studentene som uttalte at de ønsket seg en hyppigere kontakt med faglærer og en mer konkret feedback. Dette gjenspeiler både intensjonen fra kvalitetsreformen (Ibid) og den omfattende evalueringen som ble foretatt i etterkant¹⁴¹.

De to fagseksjonene som deltok i denne undersøkelsen i forbindelse med masteroppgaven har store forskjeller i størrelsen på studentgruppene. Den ene fagseksjonen (A) har mellom 15- 40 studenter, mens den andre fagseksjonen (B) har grupper med 70-120 studenter. Det vil gi ulike muligheter og utfordringer i hvordan en kan organisere skriftlig feedback og en mer dialogisk/muntlig feedback. Selv om fagseksjon A har færre studenter har de også færre samlingsdager hvor de har mulighet til dialogisk/muntlig feedback. Tiden på samlingsdagene er komprimert til at studentene skal få mest mulig faglig i løpet av disse dagene. Tid til dialogisk/muntlig feedback er da vanskelig å få tid til. *"Jeg hadde ønsket meg mer rom for individuelle samtaler og kontakt og sånn, men det er en utfordring"* (Uttalelse fra faglærer 2 Informantgruppe A) Ser en på informantgruppe B er det et stort antall studenter de betjener, oppimot 110-120 studenter i årskullet. Skriftlig feedback på studenters innlevering vil ut fra dette

¹⁴⁰ St. meld nr.27 (2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet

¹⁴¹ Michelsen, S, Aamodt P.O(2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen Sluttrapport*. Norges Forskningsråd

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

medføre et omfattende arbeid. Innleveringene skal leses og vurderes grundig for å kunne gi en kvalitativ god feedback. Dette vil også medføre utfordringer i forhold til å gjennomføre dialogisk/muntlig feedback.

Et enkelt regnestykke kan illustrere dette. 110 studenter skal muntlig og individuelt ha 20 min feedback, det blir til sammen 2200 minutter som igjen er 36,6 timer. Det vil med andre ord si at for å gi individuell feedback til 110 studenter vil det tilsa en ukes komprimert arbeidstid. Samtidig vil dette igjen variere fra faglærer til faglærer. En felles standard på et visst antall minutter gir ikke et tilfredsstillende svar. Det blir den enkelte faglærers opplevde situasjon som er viktig i denne sammenheng. Hvordan faglærer opplever tidspress, stramme rammer og hva den enkelte faglærer legger i betydningen av en god feedback. En faglærer fra informantgruppe B uttalte; *”Og det viser jo, når vi har 100 studenter der da, noen er helt ferske, noen er erfarne, noen er veldig beskjedne og forsiktige, andre er fryktelig vrang, altså, altså alle disse skal du kommunisere med og prøve å være på bølgelengde. Det er jo, det er nesten umulig da”*. Denne uttalelsen er med på å understreke at kommunikasjon og relasjon er vesentlig i feedback, men opplevelsen hos faglærer om didaktiske utfordringer og gjeldende rammevilkår kan være med å vanskeliggjøre den ønskelige praksisen.

Per Lauvås har i en artikkel ¹⁴² sett på formativ vurdering i undervisning i høyere utdanning. Lauvås argumenterer for at ”uansett hvordan ”tettere oppfølging” ordnes praktisk og organisatorisk, innebærer det en vesentlig sterkere innsats fra lærerhold om å lese, kommentere og eventuelt vurdere å karaktersette arbeider studentene produserer”. (Ibid: 99) Han betegner utviklingen og hensikten med kvalitetsreformen til å vri lærerrollen over fra overveiende formidler til mer veiledende rolle. Er det blitt slik i høgskolen i dag eller fortsetter faglærere i høgskolen med at hovedkontakten med studentene er gjennom tradisjonell forelesning og undervisning? Alle lærerinformantene uttalte at de bruker mye tid til å kommentere og gi tilbakemelding på ulike studentarbeid gjennom hele studieåret. Samtidig er det en bred enighet at rammevilkår, både didaktiske utfordringer, tid og økonomiske rammer, medfører at de opplever

¹⁴²Lauvås, P (2006) *Formativ vurdering i undervisningen*. Her i: Strømsø, Lycke og Lauvås (2006) *Når læring er det viktigste*. Oslo: Cappelens Forlag AS

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

arbeidsbelastningen som stor og dermed ikke klarer å innfri intensjonen om en god kvalitativ feedback på studentarbeid.

Et sentralt aspekt ved kvalitetsreformen¹⁴³ er at et studieopplegg er ikke godt nok uten at studentene får tilbakemelding på eget arbeid, helst av god kvalitet, systematisk, variert og rikholdig. Dette vil innebære, slik det her blir tolket, å etablere læringsmiljø, læringssituasjoner og læringsforløp der studentene er aktive og ”produserende”, og der de får grundig og kontinuerlig feedback på det de har produsert. Lærerinformant 1 fra informantgruppa A uttalte: *”Det er arbeidskrevende. Det tar tid og jeg synes jo at den største utfordringen er dette presset på økonomi at vi skal ha mange studenter og vi skal samtidig opprettholde kvalitet og være tett på hver enkelt. De to tingene lar seg vanskelig forene”*. Dette er et eksempel, men her poengterte alle faglærerne at intensjonen ikke er i samsvar med opplevelsen av de eksisterende rammene de har til rådighet. Faglærerne mente at det er et stort sprik i mellom det kvalitetsreformen har som intensjon og den hverdagen de opplever med et stadig krav om studentpoengproduksjon og økonomisk inntjening. En kan allikevel kanskje stille spørsmål om tradisjon og kultur er så sterkt innplantet i høyere utdanning at det å tenke alternativt og videreutvikle praksis kan være vanskelig. Dette vil bli ytterligere diskutert i analysen av 3.forskningsspørsmål.

I evalueringsrapporten¹⁴⁴ vises til at det er en nedgang i andelen studenter som er til stede på lærerstedet hver dag, og nedgangen er lik i alle lærestedtyper. Med innføring av IKT i undervisning og som et pedagogisk hjelpemiddel og formidlingskanal har det medført nye muligheter og utfordringer for faglærere i høghskolen. De to fagseksjonene som deltok i denne undersøkelsen har noe ulike kontakt med sine studenter. Informantgruppe A har for det meste samlingsbaserte deltidsstudier hvor studentene er tilstede på høghskolen i konsentrerte samlinger. Dette varierer ut fra de ulike veiledningsstudiene, men de fleste har samlinger mellom 2-4 dager, to eller tre samlinger per semester. Det ene studietilbudet har samling ca 1 dag i uken, men også

¹⁴³ St. meld nr.27(2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

¹⁴⁴ Aamodt, P.O, Hovdhaugen E, Opheim V (2006) *Evaluering av Kvalitetsreformen. Den nye studiehverdagen*. Delrapport 6. Norsk forskningsråd

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

her vil den fysiske kontakten med studentene være begrenset. Dette medfører at mye av kommunikasjonen foregår ved bruk av Fronter-systemet eller mail. Fagseksjon B har studenter som er registrert som heltidsstudenter og det vil si at de i utgangspunktet er tilstede på høghskolen daglig. Allikevel er det fra fagseksjonens organisert i gjennomsnitt 2 dager hvor det er lagt opp til undervisning i tradisjonell betydning, og dermed medfører det at studentene er overlatt mye til seg selv med individuelle og gruppebaserte arbeidsoppgaver. Det blir i disse studiene også mye bruk av Fronter som læringsplattform og mailsystemer for å opprettholde kontakten med studentene. Dette er i tråd med intensjonen i kvalitetsreformen om ønske om en mer ansvarsfull og selvstendig student¹⁴⁵, men spørsmålet er om denne organiseringen går ut over kvaliteten på samhandlingen mellom student og faglærer? Det er mange grunner til de ulike organiseringer. Faglærernes undervisningsramme kan være en grunn, stort press på bruk av lokalteter på grunn av økt studenttilgang til høghskolene, intensjonen om mer selvstendige aktive studenter kan også som nevnt være en årsak til de ulike organiseringer.

Uttalelse og beskrivelse fra en lærerinformant i forhold til hvordan faglæreren gir en feedback på en skriftlig arbeidsoppgave fra student: *"da er punkt 1 det handler om formkrav og tekniske kriterier. Punkt 2 da går jeg mer på innhold, om problemstillingen de har valgt er i forhold til oppgaven, om de besvarer problemstillingen om de har valgt hensiktsmessig teoretisk perspektiv og såne ting. Og så er det en sluttvurdering hvor jeg må en måte oppsummerer hvordan de har redegjort for teorien og hvordan de har klart å ha en rød tråd i drøftingen og hvor god da drøftingen er. Så det er en ganske sann omfattende vurdering. Den tar tid. Det tar veldig lang tid"* Denne faglæreren har som vist her valgt å legge mye jobb i en grundig gjennomgang av oppgaven og en utfyllende feedback til studenten. Men som en ser av uttalelsen blir det poengtert *"Den tar tid. Det tar veldig lang tid"*. Som vist med regnestykke (i forhold til muntlig tilbakemelding på side 84) hvor mye tid dette blir til sammen når du for eksempel skal gi feedback til 120 studenter er det lett å forstå at dette er vanskelig å gjennomføre systematisk gjennom et helt studieår med mange innleverte arbeidskrav per student.

¹⁴⁵ St. meld nr.27(2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Et interessant funn i lærerintervjuene, er at ingen av de intervjuede faglærere nevnte utarbeidelse og synliggjøring av felles vurderingskriterier i forbindelse med feedback som formativ vurdering til studenter. Det var heller ingen som nevnte at studentene i forkant, av for eksempel et arbeidskrav, fikk en formening og forståelse av hva de ble vurdert ut fra. Ut fra dette tolker jeg at det ikke er utarbeidet verken i forkant eller i forbindelse med feedback en ”mal” som de ulike faglærere har som utgangspunkt for vurderingen. Dermed er det slik jeg tolker dette helt opp til hver enkelt faglærer hva det legges vekt på i feedback som formativ vurdering til studenten. Hattie og Timperley¹⁴⁶ er opptatt av at det er viktig at målene er tydelig for studenten og at vurderingskriteriene er gjort kjent. Feedbacken må stå i forhold til de kriteriene og målene studenten er gjort kjent med på forhånd. Validitet er viktig både for formativ og summativ vurdering av læring. Når det gjelder formativ vurdering, er det ikke bare vesentlig å se på pålitelighet i forhold til individets læring og fremgang. Et viktig aspekt ved validitet er å utvikle referanser eller kriterier for vurdering.¹⁴⁷ Det vil etter min forståelse kunne være med på å redusere frustrasjon både hos faglærere og studenter hvis det var utarbeidet tydelige vurderingskriterier i forkant. Min antagelse er at dette vil, for faglærerne, lette arbeidet med å få til en kvalitativ feedback. Studentene har klare mål med oppgaven og faglærerne har klare mål å se etter når de skal gi feedback til studenten. I de enkelte studieplaner, ved den aktuelle høgskolen, er det utarbeidet mål for emnet og studiet, men det står lite om hva studentene i hvert enkelt for eksempel arbeidskrav blir vurdert ut fra og opp imot. Dette kan muligens være innspill til diskusjon for å bedre kvaliteten på feedback som formativ vurdering i høyere utdanning.

Jeg har laget en modell som viser hvordan kunnskap om kommunikasjon og dialektisk relasjonskompetanse sett i et samarbeidsforhold mellom student og faglærer kan føre til to diametralt ulike utfall. Til to ulike samarbeidsklimaer. Som forsøkt vist i denne modellen vil faglærers kunnskap og kompetanse i kommunikasjon og relasjonelle ferdigheter ha betydning for hvordan samarbeidet mellom student og faglærer kan bli i for eksempel feedback som formativ vurdering. Ut fra modellen vil det være ideelt å

¹⁴⁶ Hattie & Timperley (2007) *The power of feedback*. ProQuest Psychology Journals.

¹⁴⁷ Dobson, Eggen, Smith (red) (2009) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nyere perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Akademiske

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

følge linjen på venstre side (sett forfra), hvor faglærer har et ressursorientert syn på studenten, studenten blir behandlet med respekt, likeverd og tillit, og anerkjennelse av studenten som person blir et viktig prinsipp. I motsetning til å følge modellen på høyre side (sett forfra) hvor faglærer har et problemorientert syn på studenten, faglærers institusjonelle makt er synliggjort og studenten lett kan oppleve krenkelse i stedet for anerkjennelse. Modellen er ment som et prinsipielt kart og oversikt over viktige implikasjoner til et godt kommunikativt og relasjonelt samarbeid mellom student og faglærer i høyere utdanning, eller i et samarbeidsforhold mellom faglærere. Satt i sammenheng med feedback som formativ vurdering vil dette etter mine antagelser føre til kvalitet, motivasjon og økt læringsutbytte hos studenter i høyere utdanning.

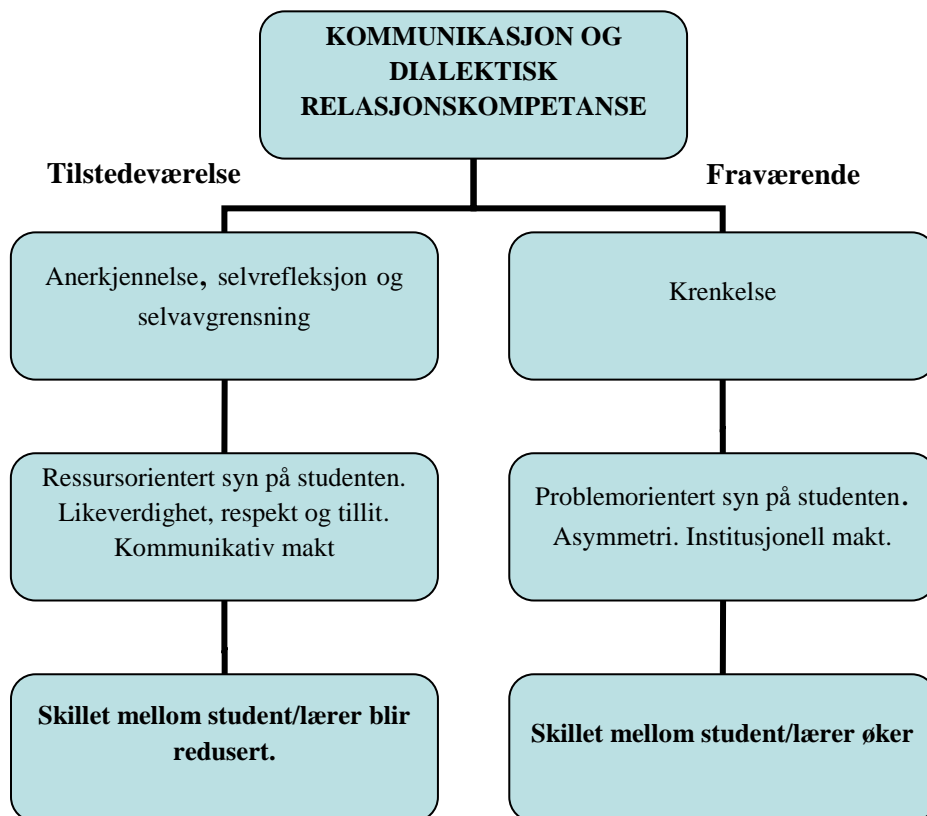


Fig. Kommunikasjon og dialektisk relasjonskompetanse med to diametralt ulike utfall i en samhandlingsprosess.

Hvilke sammenheng er det mellom feedback som formativ vurdering, kvalitet, motivasjon og læringsutbytte hos studenter i høgere utdanning?

I analysen av 1.forskningsspørsmål ble det belyst perspektiver på kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering i høgere utdanning. Jeg vil i analysen av 2.forskningsspørsmål legge til grunn den betydning av kommunikasjon og relasjon som jeg fremhevet i analysen av 1.forskningsspørsmål og med utgangspunkt i figuren på side 88. Faktorer som bidrar til økt samhandlingen mellom student og faglærer vil bli videreført i analysen av det 2. forskningsspørsmålet som omhandler hvilke sammenheng det er mellom feedback, kvalitet, motivasjon og læringsutbytte hos studenter i høgere utdanning.

Hva er målet med en kvalitativ god feedback som formativ vurdering til studenter i høgere utdanning? En av hovedintensjonene ved kvalitetsreformen¹⁴⁸ er å gi studenter i høgere utdanning ”tettere oppfølging” og ”hyppige tilbakemeldinger”. Dette kan sidestilles, slik jeg tolker det, med en kvalitativ god feedback gjennom hele studieforløpet. Videre er en av intensjonene i kvalitetsreformen at ”studentene skal lykkes”¹⁴⁹, og hva menes egentlig med den intensjonen? Jeg har valgt å konsentrere meg om at et argument kan være at hyppige tilbakemeldinger og tettere oppfølging mellom student og faglærer kan være en indikator, og at feedback kan bidra positivt til hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse studentene innehar når de er ferdig med et studieår. Hvordan faglærere i høgere utdanning vektlegger feedback som formativ vurdering og kvaliteten på kommunikasjonen og relasjonen vil kunne dermed få økt betydning for studenter i å lykkes i sine studier.

Hva innebærer det for studentene, og hvordan kan lærere i høgere utdanning bidra til at studentene kan lykkes? Et viktig utgangspunkt avhenger både av den ballasten studentene har med seg inn i studiet i form av faglige forutsetninger og motivasjon, og

¹⁴⁸ St. meld nr.27(2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

¹⁴⁹ Aamodt, P.O, Hovdhaugen E, Opheim V (2006) *Evaluering av Kvalitetsreformen. Den nye studiehverdagen*. Delrapport 6. Norsk forskningsråd

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

av den innsatsen de legger ned underveis i studiet. Noe som lærerinformantene i undersøkelse utalte kan være varierende. Faglærere i intervjuundersøkelsen, som hadde vært i høgskolesystemet over en lengre periode, uttalte at de opplevde en større variasjon både faglig, men også modningsmessig blant studenter i dag. Dette er en økende utfordring i høgskolesystemet ikke bare ved den aktuelle høgskolen, men også generelt i høgere utdanning i Norge¹⁵⁰. Lærerens engasjement i studentens læringsprosess og samspillprosessen mellom student og faglærere vil etter min forståelse ha betydning. Hvilken rolle faglæreren tar i denne samspillprosessen kan etter min antagelse medvirke til både økt motivasjon og læringsutbytte hos studentene, selv om studentene i dag muligens har et annet utgangspunkt og motiv for høgere utdanning enn for bare noen år tilbake. Kanskje nettopp på det grunnlaget vil kommunikasjon og relasjon mellom student og faglærer være viktig og få mer betydning i høgskole i årene fremover hvis vi vil opprettholde en kvalitativ god høgere utdanning i Norge. Noe som igjen er intensjoner fra Kvalitetsreformen¹⁵¹ og det internasjonale samarbeidet gjennom Bologna-prosessen.¹⁵²

Faglærers didaktiske kompetanse vil ha betydning. Didaktisk kompetanse innebærer evne til refleksjon omkring formålet med opplæringen, innholdet i læreplanen, forutsetningene til studentene og behovene og mulighetene som ligger i rammevilkårene til den enkelte høgskole. Et viktig argument vil være betydningen av refleksjon for faglærere i forbindelse med bruk av feedback som formativ vurdering, men også hvordan feedback kan føre til økt refleksjon hos studentene og dermed virke positivt inn på motivasjon og læringsutbytte. Berit Karseth har i en artikkel sett på nye student og lærerrollen i høgere utdanning, og hun fremhever at; ”den fagkritiske refleksjonen er avgjørende i arbeidet med å sikre at undervisnings- og vurderingsformene ikke understøtter en ensidig teknisk og instrumentell pedagogikk”.¹⁵³ Sluttrapporten av evaluering av kvalitetsreformen¹⁵⁴ konkluderer med at de pedagogiske endringene som

¹⁵⁰ Michelsen, S, Aamodt P.O.(2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen Sluttrapport*. Norges Forskningsråd

¹⁵¹ St. meld nr.27(2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

¹⁵² Bologna Bergen-Summit(2005)*Bologna-prosessen- et europeisk område for høyere utdanning*. Utdanning- og Forskningsdepartementet

¹⁵³ Karseth, B. *Reformer i høyere utdanning: Nye student- og lærerroller*. Her i: Stømsø, H. Lycke, K.H Lauvås, P (Red) (2006) *Når læring er det viktigste*. :70. Cappelen Akademiske Forlag.

¹⁵⁴ Michelsen, S, Aamodt P.O.(2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen Sluttrapport*. Norges Forskningsråd

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

har blitt innført med kvalitetsreformen har vært betydelige både når det gjelder undervisning og vurdering. Det er lagt til rette for undervisningsopplegg som i større grad følger opp den enkelte student. Samtidig er det en bekymring over økt studentrelatert arbeid og nye arbeidsoppgaver er økt uten at økonomiske og administrative rammer er justert tilsvarende. (Ibid) Dette bekreftet alle lærerinformantene i undersøkelsen i masteroppgaven. Lærerinformant 1, informantgruppe A uttalte på spørsmål om hvilke didaktiske utfordringer ser du i bruk av formativ vurdering? ”*Det er arbeidskrevende. Det tar tid og jeg synes jo at den største utfordringen er dette presset på økonomi at vi skal ha mange studenter og vi skal samtidig opprettholde kvalitet og være tett på hver enkelt. De to tingene lar seg vanskelig forene*”. Som vist her og som alle lærerinformantene påpekte, er det klare utfordringer i høgskolen om å kunne bruke tid til didaktisk refleksjon og oppfølging av studenter i en hektisk høgskolehverdag. Slik jeg har tolket dette kan dette medføre at kvaliteten på feedback blir skadelidende i den enkeltes faglærers opplevde arbeidshverdag. Som vist i analysen i 1. forskningsspørsmål er tid til studentsentrert arbeid en viktig rammefaktor i høgskolen i dag. Undersøkelsen min viste blant annet at det på samme høgskole var ulike faktorberegninger til studentsentrert arbeid på de ulike studier. Rammefaktoren er dermed ikke lik på de ulike studier noe som igjen kan gjøre noe med kvaliteten på de enkelte studier. Her kommer nok fagspesifikke ulikheter mer frem og dermed er det et viktig perspektiv i forhold til videre debatter om feedback som formativ vurdering.

Den formative vurderingen regnes for ofte som den milde, støttende, oppmuntrende og ufarlige. Per Lauvås¹⁵⁵ antyder at formativ vurdering må komme raskt om den skal ha stor verdi som formativ vurdering. Han påpeker at tar ikke lang tid før ”mottakeligheten” for formativ vurdering reduseres vesentlig. Det kan være slik at feedback, i alle fall når den er av det mindre konstruktive slaget, kan hemme utviklingen i stedet for å bidra til fremgang. Det samme poengterer også Hattie og Timperley¹⁵⁶ i sin artikkel ”The power of feedback”. De viser i sin artikkel til viktigheten av at feedback ikke kommer for sent, men at feedback er mest effektiv hvis den blir gitt raskt. Videre

¹⁵⁵ Lauvås, P. *Formativ vurdering i undervisning*. Her i: Stømsø, H. Lycke, K.H Lauvås, P (Red) (2006) *Når læring er det viktigste*. :70. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag

¹⁵⁶ Hattie og Timperley(2007) *The power of feedback*. ProQuest Psychology Journals.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

viser de til at det kan være effektivt at feedback både er positiv og negativ. Det kommer an på hvilket nivå feedback refereres til. For eksempel på det personlige nivå er det mer effektivt med positiv enn negativ feedback. I ”klasserommet” er den optimale bruk av feedback blant annet at faglærer ser hver student som enkeltindivid og at studenten opplever at feedbacken er ekte og opprinnelig. Vurdering i feedback blir ofte sett på som at faglærer setter en karakter på studenten arbeid og ikke på studentens læring.

Vurderingen i feedback blir ofte brukt for å gi tilbakemelding om hva studenten kan gjøre bedre, det viser sjelden til hva læreren kan gjøre bedre for å bidra til bedre læring hos studentene. Hattie og Timperley mener feedback involverer både student og lærer og at feedback må gå begge veier. De konkluderer også med at for at feedback skal være effektiv må den være tydelig, målbevisst, meningsfull og forenlig med studentenes tidligere kunnskaper og skaffe logiske forbindelser. Feedback må også lede ut fra noe bestemt, for eksempel rett nivå, det er da den er mest effektiv mener Hattie og Timperley. (Ibid) Dette perspektivet støtter opp om kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering som er grundig analyserte i 1.forskningsspørsmål. Et samarbeid mellom faglærer og student som er bygget opp av gjensidig anerkjennelse, tillit og respekt, hvor begge parter jobber sammen gjennom en bevisstgjøring og synlig målsetning er kjernen i ”the power of feedback”, for å bruke uttrykket fra Hattie og Timperley.

Det er viktig at den formative vurderingen ikke bare blir kvantitet, men er av så god kvalitet slik at det får en effekt på studentenes læringsutbytte. I evaluering av kvalitetsreformen delrapport 7¹⁵⁷ kan de ikke dokumentere økt kvalitet hos studenter på tross av flere obligatoriske innleveringer og mer tilbakemelding underveis i studieåret. Ut fra studentintervjuene i forbindelse med evalueringen (Ibid) ble det allikevel påpekt en sammenheng mellom økt studentaktivitet og økt studentgjennomstrømning i høyere utdanning. Et spennende poeng som er presentert i delrapport 7 (Ibid), er at studentene ikke var entydig positive til mer tilbakemelding, da flere studenter pekte på at denne

¹⁵⁷ Dysthe, O. Raahiem, A. Lima, I Bygstad, A(2006) *Udervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen. Delrapport 7.* Norsk forskningsråd, Rokkasentert, NIFU STEP.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

tilbakemeldingen ikke var god nok eller spesifikk nok. Flere av lærerinformantene i undersøkelsen i forbindelse med masteroppgaven uttalte at det var vanskelig å gi god nok feedback til studentene. Flere begrunnet dette med at de ikke kjente studenten godt nok. Dette kan være begrunnet i at de for sjelden ”så” studenten eller at de har mange studenter å forholde seg til slik at de ikke rekker å bli kjent med dem. Igjen peker dette slik jeg tolker det på rammevilkårene. Ulike rammevilkår innenfor de ulike fagseksjonene bidro til ulik kontakt med studentene.

Studentene som deltok i undersøkelsen i forbindelse med masteroppgaven har også ulik erfaring på kvaliteten på feedbacken. *”Noe tilbakemelding har vi jo fått men de var veldig positive, og det er jo hyggelig, men jeg ønsker meg kanskje enda noe mer konkret om hva jeg kan endre på.”* (Uttalelse fra student) En annen student uttalte: *”Veldig mye positivt, veldig tydelig helt ned på detaljnivå, men også en del på hva en kan forbedre. Og det synes jeg er viktig, fordi det er det jeg skal jobbe videre med”*. Begge disse studentene er studenter på samme studie, men som vi ser opplever de feedbacken forskjellig. Dette er etter min tolkning et signal på at studenter er forskjellig, har ulike behov og derfor er det viktig at samhandlingen mellom student og faglærer fungerer optimalt. Samtidig kan det være forskjellige faglærer som gir feedback til studenter på sammen studie. Hvis faglærere ikke i utgangspunktet har felles vurderingsprinsipper vil dette kunne medføre ulik feedback til studenter innenfor samme studie.

En lærerinformant uttalte *”Og så er det litt frustrerende hvis man jobber i sammen og ikke alle er like raske for da blir det mye sånn uro da. Rett og slett. Hvis du har vært ute med tilbakemeldingen din og så har ikke andre vært det, da kommer spørsmålene og ja. Har jeg stryket? Og lignende. Jeg får veldig mye merarbeid med henvendelser da”*. Ut fra dette utsagnet kan det tolkes at mangel på felles vurderingspraksis kan medføre ekstra belastning både hos faglærer og studenter. Dette kan på sin måte føre til flere uklarheter og problemer som kunne vært unngått hvis for eksempel det er utarbeidet en tilnærmet lik vurderingspraksis blant faglærer på samme studie. Noe som igjen er med på å kvalitetssikre den formative vurderingen og studiet. Videre kan dette være med på å unngå at tid blir brukt på oppklaringer av uklarheter, tid som kunne vært brukt til mer

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

studentsentrert arbeid. For studenter kan slike unødvendige uklarheter også medføre frustrasjoner og usikkerhet om egne kunnskaper og ferdigheter. Noe som for studentene igjen kan få en innvirkning på motivasjon og arbeidsinnsats.

Det er gjort en omfattende evaluering etter innføring av kvalitetsreformen om ”den nye studiehverdagen”.¹⁵⁸ Kvalitetsreformen ber om mer, som tidligere nevnt, studentaktive undervisningsformer og tettere oppfølging av studenten gjennom bedre veiledning og jevnlig tilbakemeldinger. Det forventes videre at reformen fører til at studentene arbeider mer kontinuerlig gjennom hele skoleåret. Ønske om en aktiv og ansvarlig student støttes opp av pedagogisk forskning som har understreket behovet for en mer studentsentrert undervisning¹⁵⁹. I evalueringer av kvalitetsreformen¹⁶⁰ kommer det frem at de studentene som søker seg til høyere utdanning i fremtiden, kan ha ulike forutsetning enn de tidligere tradisjonelle studenter. De har vært igjennom en grunnskole- og videregående opplæring preget av reformer som har lagt opp til; større ansvar for egen læring, problembasert læringsmetode og prosjektarbeid. Reformen som bygger på et læringssyn der den aktive, medbestemmende og lærende student er satt i fokus. Det blir påpekt i evalueringen (Ibid) at flere fremtidige studenter vil kanskje derfor kreve å få delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen og ta aktivt del i sitt eget studieopplegg enn tidligere studenter. De vil muligens stille krav til faglærere og forvente god veiledning og individuelt tilrettelagt undervisning. Dette vil etter slik jeg tolker det medføre krav til revidering og videreutvikling av tradisjonelle undervisnings- og eksamensformer i høyere utdanning. Det vil i fremtiden frembringe en større fleksibilitet også i høgskolesystemet enn det tradisjonelt har vært.

Jeg har en antagelse om at feedback som formativ vurdering kan bidra til økt motivasjon hos studenter i høyere utdanning. En studentinformant uttalte; ”*fikk en personlig feedback på det første arbeidskravet, som var motiverende*”. Kari Smith

¹⁵⁸ Aamodt, P.O, Hovdhaugen E, Opheim V (2006) *Evaluering av Kvalitetsreformen. Den nye studiehverdagen*. Delrapport 6. Norsk forskningsråd

¹⁵⁹ Karseth, B. *Reformer i høyere utdanning: Nye student- og lærerroller*. Her i: Stømsø, H. Lycke, K.H Lauvås, P (Red) (2006) *Når læring er det viktigste*. :70. Cappelen Akademiske Forlag.

¹⁶⁰ Aamodt, P.O, Hovdhaugen E, Opheim V (2006) *Evaluering av Kvalitetsreformen. Den nye studiehverdagen*. Delrapport 6. Norsk forskningsråd

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

beskriver motivasjon som drivkraften bak all aktivitet, den er prisen vi er villig til å betale for å oppnå noe.¹⁶¹ Hun refererer videre til Van Ekelen mfl. som påpeker at før man kan snakke om motivasjon, er det nødvendig å trekke frem betydningen av viljen til å lære som en grunnleggende faktor for motivasjon for læring. Viljen til å lære er mer relatert til de affektive sidene av læringsprosessen enn til de kognitive, og viljen til å lære må være til stede før interesse og motivasjon kan diskuteres. Når eleven har utviklet en individuell interesse for det faglige innholdet, kan vi si at eleven er motivert, har utviklet motivasjon for læring. (Ibid) I evalueringen av kvalitetsreformen¹⁶² kommer det frem at det er en utfordring for høyskolene generelt at det er en økning i antall studenter, og at studentenes forkunnskaper varierer i større grad i dag enn tidligere. Dette vil slik jeg tolker dette medføre at studenter i dag muligens vil ha et større behov for gjennomgående mer feedback gjennom hele studieforløpet for å utvikle en grunnleggende vilje for å lære, som på sin side vil få en innvirkning på studentens motivasjon. Ut fra dette perspektivet og overført til feedback som formativ vurdering vil dette medføre at kvalitativ god feedback vil medføre mer motiverte studenter.

Et interessant funn ut fra intervjuene med faglærere var at alle så betydningen og sammenhengen mellom en kvalitativ god feedback og studentens motivasjon. *”Det er jeg helt overbevist om at har stor betydning. At det er en viktig del av studiet å få kommentarer underveis at det er viktig”*, uttalte lærerinformant 1 fra informantgruppe A. En annen lærerinformant uttalte: *”All forskning understreker at det er der. Jeg burde jo selvfølgelig belegge deg bedre, men det kan jeg dessverre ikke”*. De fremhevet viktigheten av en god og grundig feedback som de oppfattet virket positivt inn på studentenes motivasjon. Det er da samtidig et paradoks at faglærerne allikevel ikke følte at de gjennomgående utførte feedback på en god nok måte. Som beskrevet i forrige avsnitt påpekte faglærerne at økonomiske rammer og krav om effektivisering har en negativ effekt nettopp på dette. Lærerinformant 1 fra informantgruppe A uttrykte noe som er godt beskrivende for lærernes bekymring på denne måten; *”Det er problematisk at vi har økonomiske systemer i utdanningssammenheng som gjør at det kanskje går på*

¹⁶¹ Smith K. (2009) *Samspillet mellom motivasjon og læring* Her i: Dobson S, Eggen A, Smith K (2009) *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske

¹⁶² Michelsen, S, Aamodt P.O (2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen Sluttrapport*. Norges Forskningsråd

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

bekostning av den type arbeid som dette. (formativ vurdering) Og det strider jo mot intensjonen både i kvalitetsreformen og Bologna erklæringen i forhold til at kvalitet skal verdsettes og studentene i fokus.”

Eksperter strides fortsatt om hva som påvirker motivasjon og hvordan motivasjon på best mulig måte kan fremmes. Resultatet av uenigheten er mange ulike teorier, som på hver sin måte foreklarer hvordan ulike motivasjonelle prosesser fungerer. Mens de ulike motivasjonsteoriene er enige om at motivasjonelle prosesser ligger bak menneskelig atferd, er de på samme tid uenig om hvor prosessene kommer fra og hvordan prosessene fungerer. Begrepet motivasjon kommer av det latinske verbet ”movere”; som betyr å flytte. Ideen om flytting kommer fra oppfatningen om at motivasjon er noe som hjelper oss å fortsette, hjelper oss videre, hjelper oss å få arbeid ferdigstilt.¹⁶³ I følge Schunk mfl¹⁶⁴ er motivasjon prosessen der målrettet aktivitet blir drevet frem og opprettholdt. De begrunner beskrivelsen med samsvarer med elementer som ifølge de fleste forskere og praktikere er sentrale for motivasjon. Videre hevder Schunk m.fl. at motivasjon kan påvirke både læring og utøvelsen av ferdigheter man tidligere har lært, strategier og atferd. Dette har stor betydning for undervisning. Motivasjon kan påvirke hva, hvordan og når vi lærer. De fremhever videre at motiverte studenter kjennetegnes ved interesse for aktiviteter, følelse av kompetenthet, innsats for å oppnå suksess, utholdenhet innenfor aktivitet og bruk av effektive oppgavestrategier og kognitive strategier.(Ibid)

Dobson mfl.¹⁶⁵ beskriver at vurderingens oppgave er å sørge for at dissonansen mellom nåværende ståsted og ønsket ståsted oppleves av eleven som en positiv utilfredshet, med andre ord at eleven får en følelse av mestring. De beskriver videre at i praksis betyr det at den optimale vurderingen er individuell og tar utgangspunkt i den enkelte students ståsted. Det er nødvendig å finne den optimale dissonansen som har positiv innvirkning på motivasjon for læring. Dette er noe av det samme Hattie og Timperley¹⁶⁶ poengterer i sin artikkel. Ut fra dette vil feedback være nødvendig både for faglærer og student. Det

¹⁶³ Bø.I, Helle, L(2008) *Pedagogisk ordbok*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

¹⁶⁴ Schunk, D.H, Pintrich, P.R, Meece, J.L(2008)*Motivation in Education. Theory, research, and applications*. Pearson Education. New Jersey

¹⁶⁵ Dobson, S. Eggen, A.B, Smith, K(red.)(2009) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademisk

¹⁶⁶ Hattie og Timperley(2007) *The power of feedback*. ProQuest Psychology Journals.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

er kommunikasjonen og relasjonen mellom lærer og student om læringsprosesser og læringsutbytte som står sentralt i formativ vurdering, og en vurdering som har til oppgave å forme fremtidig læring på den optimale måte. Feedback i den formative vurderingen vil slik jeg forstår få en avgjørende betydning for studentens motivasjon og læringsutbytte og dermed økt kvalitet.

Ole Fredrik Lillemyr har i sin bok ”Motivasjon og selvforståelse”¹⁶⁷ sett på følelsen av å være kompetent, som han fremhever å være en viktig side ved motivasjon. Det har vist seg at følelsen av å være kompetent i seg selv bidrar til en sterk indre tilfredsstillelse, umiddelbart eller i forbindelse med å lykkes med å klare utfordringer. Feedback som formativ vurdering kan ut fra min antagelse bidra til nettopp dette. Bidra til økt mestringsfølelse, som igjen er strekt knyttet til følelsen av å være kompetent. Gjennom en god kommunikasjon og relasjon med faglærer i forbindelse med feedback kan dette medføre at studenten får kjennskap til egen mestring og egen kompetanse og at det vil innvirke på troen på seg selv og egne handlinger. Hattie og Timperleys beskrivelse av feedback over fire nivåer¹⁶⁸ kan være med på å hjelpe studentene til opplevelse av mestring og troen på seg selv. Dette er en beskrivelse av ulike nivåer feedback kan gis, at alle nivåene har ulike målsetning, men samtidig er viktig å se sammen i en helhet.

1. Oppgave nivå: Feedback kan være til en for eksempel en oppgave/tekst eller et produkt om arbeidet er korrekt eller ikke. Dette nivået bør inneholde retning for å lære mer.
2. Prosess nivå: Dyp forståelse av forståelse involverer konstruksjoner av mening og relateres mer til kognitive prosesser som kan videreutvikle vanskeligere oppgaver. Feedback på dette nivå medfører for studenten læring på et dypere nivå.
3. Selvregulerings nivå: På dette nivået omfatter feedback respons til studenten på hvordan studentens aktivitet er i forhold til å nå sine mål. Feedback har mest effekt når studenten forventer responsen til å være korrekt og som fører til følelse om autonomi, selvkontroll, selvutvikling og selvdisiplin.

¹⁶⁷ Lillemyr.O.F (2007) *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

¹⁶⁸ Hattie og Timperley(2007) *The power of feedback*. ProQuest Psychology Journals.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

4. Personlig nivå: Feedback har her effekt hvis det blir satt i forhold til de tre første nivåene. Denne type feedback har liten effekt i seg selv.

(min oversettelse og sammenfatning fra artikkelen ”The power of feedback”)

Ut fra dette perspektivet og nivåinndelingen vil feedback til studenten bidra til utvikling av egen kompetanse og dermed mestring. Noe som igjen kan medføre en økt motivasjon. Feedback som formativ vurderings funksjon blir avgjørende når fokuset er rettet mot motivasjon for læring. Min antagelse er at både viljen til å lære og følelse av aksept og trygghet i læresituasjonen er direkte påvirket av den kommunikasjonen og relasjon som finner sted mellom faglærer og student rundt faglige forhold. Feedback som formativ vurdering kan bidra til å styrke motivasjonen hos studentene for å lære faget, slik at han/hun utvikler en følelse av mestring, som på sin side igjen får en innvirkning på studentens videre motivasjon.

All læringsteori legger vekt på at det må være en form for feedback, respons, tilbakemelding for at læring kan finne sted. Konstruktivistisk læringssyn, som blir vektlagt i denne masteroppgaven legger vekt på at læring skjer som en mental konstruksjon hos det enkelte menneske, men at mennesket er i en nødvendig sosial samhandling. Niklas Luhmann har beskrevet en læringsteori han kaller Operativ konstruktivsimen¹⁶⁹. Dette er et systemteoretisk perspektiv på læring. Han beskriver læring som en prosess der eleven selv aktivt konstruerer sin egen kunnskap, og at kommunikasjon er avgjørende i all læring. Luhmann ser på undervisning som en sosial aktivitet i et sosialt system. Han beskriver videre at premisser for de prosessene som skal finne sted i undervisningen, må fastlegges i læringsmiljøet, og at det bare kan skje gjennom kommunikasjon. Luhmann vektlegger videre at forståelse er suksesskriteriet for all kommunikasjon (Ibid) Dette vil i høgskolen, slik det her blir tolket, være et mål at studenter gjennom feedback fra faglærer kan oppnå forståelse for lærestoffet og dermed øke sin kunnskap. I følge Luhmanns teori må dette foregå i en kommunikasjonsprosess. Dette perspektivet fremhever igjen kommunikasjonen og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering og hvordan det får innvirkning for studentenes læringsprosess. Dette samsvarer også med G. Bateson kommunikasjon

¹⁶⁹ Rasmussen, J(1996) *Sosialisering og læring i det refleksivt moderne*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

og læringsteori¹⁷⁰ som er vektlagt i analysen av 1.forskningsspørsmål. Hvor han påpeker at kommunikasjon og læring ikke kan ses separat, men er to sider av samme sak.

Bateson hevder at det kan dannes informasjon av ny logisk type ved å stille sammen flere beskrivelser. Han kaller dette doble beskrivelser. At man beskriver det samme fenomen ut fra ulike vinkler hvor man vektlegger ulike aspekter. Ved å gjøre dette kan man få en frodigere og mer variert forståelse av det fenomenet man ser på. Doble beskrivelser kan bidra til helt nye kvaliteter i forståelse. Ved å anlegge et grunnleggende relasjonsperspektiv på fenomener vil sammenligning av beslektede fenomener gi oss ny forståelse.(Ibid)

Studentenes læringsmiljø i høgere utdanning kan få en innvirkning på studentens læringsutbytte. Analysen i 1.forskningsspørsmål trakk frem viktigheten av anerkjennelse, tillit og respekt som avgjørende faktorer i et godt samarbeid mellom student og faglærer. Det er faglærers ansvar å legge til rette for et godt læringsmiljø hvor den enkelte student blir sett og møtt ut fra sine behov, samtidig som det kollektive blir ivaretatt. Dette er i følge Luhmann et viktig poeng hvor han presiserer at elevene konstruerer sin egen forståelse, men aldri uavhengig av sin omverden¹⁷¹. De to fagseksjonene som deltok i min undersøkelse har ulike tilnærminger til studentens læringsmiljø. Fagseksjon A har samlingsbaserte studier, hvor studentene er på høgskolen i konsentrerte perioder, mens fagseksjon B har fulltidsstudenter det vil si studenter som i utgangspunktet er tilgjengelig på høgskolen daglig. Ut fra dette har de ulike fagseksjonene nødvendigvis ulike muligheter til å "se" og møte studentene. Selv om de ulike fagseksjonene har ulike utgangspunkt er det like viktig for begge fagseksjonene å tilrettelegge for gode læringsmiljøer. Det ble påpekt og konkludert i analysen av 1.forskningsspørsmål faktorer som bidro til god kommunikativ og relasjonell samhandling og at skille mellom student og faglærer reduseres. Dette ble vist med en modell på side 88. Ut fra analysen er dette viktige faktorer også i forhold til studentenes læringsmiljø. Et tettere og kvalitativt godt samarbeid vil medføre etter min antagelse et bedre læringsmiljø og dermed bidra til økt motivasjon og læringsutbytte

¹⁷⁰ Bateson, G (1972) *Step to an Ecology of Mind*. Ballantine, New York

¹⁷¹ Rasmussen, J(1996) *Sosialisering og læring i det refleksivt moderne*. Cappelens Akademiske Forlag

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

hos studenter i høyere utdanning. Hvordan studier er organisert kan ha en betydning, men det er allikevel kvalitet på samhandlingen som er viktigere enn kvantitet.

Kvalitetslæringsprinsippet er forankret i et pedagogisk læringsperspektiv, hvor fokuset er rettet mot læring og dermed en nedtoning av undervisningsbegrepet. Dette gjenpeiler også internasjonale trender. Faglærere i høyere utdanning er ganske enige når det gjelder undervisningens grunnleggende formål og mål. Undervisningens grunnleggende intensjon er at studentene skal utvikle forståelse for fagets begreper, metoder og anvendelse, og dette skal foregå gjennom innføring av mer studentaktive undervisningsformer og ”tettere oppfølging” gjennom studieforløpet.¹⁷² Slik jeg forstår dette vil kvalitetslæring handle om hvilken didaktisk refleksjon faglærerne i høyskolen legger til grunn for sin undervisning hvor fokuset er på hva studentene oppnår av læring.

Læringsutbytte brukes i ulike sammenhenger, og det finnes i dag ingen universell enighet om eller definisjon av begrepet ”learning outcome” i Europa eller i resten av verden. Felles for alle er et gjennomgående fokus på studentenes læring i motsetning til hva som skal underviser/lærers bort. Det er en bred sammenheng mellom læringsutbytte, undervisning, læring og vurdering. Læringsutbytte i høyere utdanning består dermed av fagspesifikt utbytte, individualisert og overførbart utbytte, samt grunnleggende akademiske ferdigheter.¹⁷³ Kommunikasjon og relasjonen betydning i feedback som formativ vurdering slik det fremkommer i analysen av 1.forskningsspørsmål vil støtte opp om økt læringsutbytte hos studenter i høyere utdanning i Norge. Gjennom en god kommunikativ og relasjonell feedback vil dette medføre økt motivasjon hos studentene som igjen vil medføre økt kvalitet og læringsutbytte.

¹⁷² Pettersen, R.(2005) Kvalitetslæring I høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk. Universitetsforlaget.

¹⁷³ Aamodt, P.O, Prøitz, T.S, Hovdhaugen, E. & Stensaker B. (2007), *Læringsutbytte i høyere utdanning En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*, NIFU STEP Rapport 40

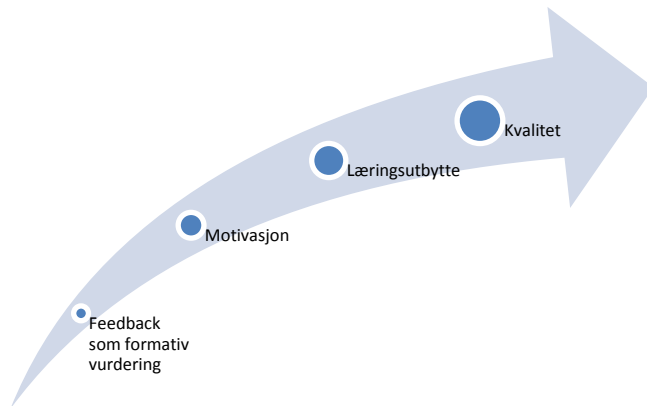


Fig.8 Progresjonen og betydningen mellom feedback, motivasjon, læringsutbytte og kvalitet.

Som vist i figuren over og i analysen av de teoretiske og empiriske perspektivene vil jeg konkludere med at det er en sammenheng mellom feedback som formativ vurdering, kvalitet, motivasjon og læringsutbytte hos studenter i høyere utdanning. Faglitteraturen er helt klar i denne sammenhengen, og både faglæreres og studentinformantens uttalelser er tydelige på dette. Hvordan faglærere i høgskolen vektlegger kommunikative og relasjonelle forhold i samhandling, vil derfor etter min tolkning være av stor betydning for studentens motivasjon og læringsutbytte. Kvaliteten på denne samhandlingsprosessen får dermed en indirekte innvirkning for studentenes læringsprosess. Kommunikasjon og relasjon i feedback som formativ vurdering mellom student og faglærer vil ut fra denne analysen påvirke studentene i høyere utdanning gjennom økt kvalitet, motivasjon og dermed økt læringsutbytte.

Hvordan sosialiseres faglærerne inn i vurderingskulturen og hvilke betydning har dette på deres vurderingspraksis?

Det 3.forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven er å analysere erfaringer og tanker på hvordan faglærere ved to ulike fagseksjoner i den aktuelle høgskolen sosialiseres inn i vurderingskulturen, og hvilke betydning dette kan ha på deres vurderingspraksis.

Vurderingskultur er et av de fem sentrale begrep denne avsluttende masteroppgaven i pedagogikk har som utgangspunkt og referanseramme.(se fig side 14) Vurderingskultur er i modellen satt inn i rammen rundt begrepene feedback, motivasjon, kvalitet og læringsutbytte for å synliggjøre vurderingskulturens betydning for helheten i feedback som formativ vurdering og nevnte implikasjoner. I utvelgelsen av informanter var det et ønske fra meg å snakke med både forholdsvis nyansatte faglærere og faglærere med lang yrkeserfaring i høgskolesystemet i et forsøk på å få et nyansert bilde av vurderingskulturen og et innblikk i hvordan den enkelte faglærer er sosialisert inn i en eksisterende vurderingskultur. Informantene er derfor en blanding av faglærere med lang erfaring i høgskolesammenheng og faglærere med forholdsvis lite erfaring med høgskolepraksis. Det er også en blanding av begge kjønn, ulike aldre og ulike akademisk grad og kompetanse. Gjennom en analyse av informantenes svar, de teoretiske perspektiver og aktuelle referanserammer vil det i dette kapitlet bli analysert betydningen av faglærernes sosialisering og hvordan dette kan få innvirkning på utvikling av en felles vurderingskultur.

Den norske filosofen Jon Hellesnes¹⁷⁴ beskriver at det finns ingen allmenn sosialisering, men at sosialisering har både en allmenn og en særegen side. Han beskriver dermed to stadier i sosialisering. Det ene går på allmenn sosialisering, vi er alle immigranter, og det andre stadiet går på bestemt sosialisering, hvor vi alle må tilpasse oss et bestemt samfunn. Han skiller derfor mellom sosialisering forstått som tilpassing og som en aktiv dannelsesprosess. Hellesnes har en tilnærming i sin filosofi som kan ses i motsetning til et av de grunnleggende utgangspunktene i systemteori hvor alt henger sammen og påvirker hverandre gjensidig i et system, og at menneskene i et sosialt system står i relasjon til hverandre. Et annet vesentlig element i systemteori er her-og-nå perspektivet og at teorien bygger på forståelse av sirkularitet i hvordan ting og hendelser henger

¹⁷⁴ Hellesnes, J (1992) *Tilpassings-ideologien, sosialisering og dei materielle ordningane*. Her i: Dale, E.L *Pedagogisk filosofi* (1992) Ad Notam Gyldendal

sammen.¹⁷⁵ Niklas Luhmann har i sin systemteori beskrevet hvordan mennesker sosialiseres inn i sosiale systemer og hvordan disse systemene er med på å forme menneskenes deltakelse og tilknytning til et system. Han beskriver i sin teori hvordan systemer er selvreferensielle, det vil si hvordan systemene selv utvikler og bekrefter sitt system.¹⁷⁶ Systemteori har oppmerksomheten knyttet mot relasjonen mellom mennesker. Hvordan det er en indre styring med samhandling mellom menneskene og en ytre styring hvor systemet tilpasser seg omverdenen. Luhmann ser på tillitt som en kompleksitetsreducerende mekanisme. Å redusere kompleksitet innebærer at systemet må foreta en rekke valg. Han mener at tillit kan forenkle sosial kompleksitet. Personlig tillit vil inkludere et engasjement. Luhmann fremstiller personlig tillit som en form for beslutning der vurdering for risiko vil inngå som et aspekt ved beslutningen. I Luhmann systemteoretiske perspektiv vil utøvelsen av tillit produsere stadig mer tillit og sikkerhet¹⁷⁷ Faglæreres tillit til hverandre og systemet vil få en betydning for lærerens samhandling innad i den enkelte fagseksjon. Det å være en del av en fagseksjon ved en avdeling på en høyskole vil si at faglærere som er tilknyttet den enkelte seksjon påvirkes og påvirker hverandre i en gjensidig prosess, og sammen videreutvikler eller er en del av den eksisterende kultur. Sosialiseringen hos faglærerne blir derfor forskjellig ut fra hvilken fagseksjon, kultur og tradisjon de kommer inn i. Samhandling, preget av gjensidig tillit og felles utarbeidelse av verdier, vil dermed kunne virke kompleksitetsreducerende i en fagseksjon ut fra min tolkning.

Videre beskriver Luhmanns systemteori hvordan det sosiale systemet kan virke kompleksitetsreducerende for deltagerne i det enkelte system.¹⁷⁸ Dette kan tolkes til at faglærere ved å innta en plass i en bestemt kultur vil kulturens særpreg være med på å redusere kompleksiteten og utjevne ulikheter. ”Kultur er noe som sitter i veggene i en institusjon” er et kjent utsagn. Hellesnes perspektiver legger også til grunn at vi alle må tilpasse oss et bestemt samfunn og en kultur, men at dette kan medføre at vi blindt overfører kulturen som en del av oss. Hvordan vi blir en del av en kultur er dermed noe

¹⁷⁵Gjems, Liv (2001) *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Gjøvik: Gyldendal Akademisk

¹⁷⁶ Luhmann, N(2000) *Social systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag

¹⁷⁷Kristiansen. A (2005) *Tillit og tillitsrelasjoner i undervisningssammenheng*, Oslo: Unipub forlag

¹⁷⁸ Schuldt C (2006) *Luhmann for begyndere*. Unge Pædagogers seire nr. B 81. Danmark: Speial-Trykkeriet Viborg a-s

som vi både kan registrere og erkjenne, men også noe som skjer uten at vi er klar over det.¹⁷⁹ Dette kan tolkes til at vi tilegner oss roller og rollemønstre som passer inn i det systemet vi kommer inn i. Den ene fagseksjonen, B, i denne undersøkelsen har en lang tradisjon og tilhørighet i høgskolesystemet, mens den andre fagseksjonen, A, har studietilbud som har kommet inn i høgskolesystemet de siste 10 år. Dette kan ha en innvirkning på hvordan kulturen videreføres ut fra godt innarbeidede tradisjoner, eller om nye tradisjoner og dermed nye kulturer lettere kan implementeres i forholdsvis nye studier hvor tradisjon ikke sitter i veggene. Sosialiseringen av faglærerne i de ulike fagseksjonene får dermed ulik betydning ut fra hvordan tradisjon og kultur er implementert i de ulike fagseksjonene. Dette kan være en forklaring på at den ene fagseksjonen, A, i denne undersøkelsen brukte mer tid på regelmessige møtepunkter hvor blant annet vurdering ofte ble diskutert. For informantgruppa A ble jevnlig møter et kompleksitetsreducerende system fordi de diskuterte vurderingsproblematikk og vurderingsprinsipper, og ut fra dette fikk en vurderingskultur med felles referanseramme. I motsetning til fagseksjonen B som ikke hadde faste møtepunkter og vurderingsproblematikk sjelden ble tatt opp som eget tema. Informantgruppe B, vil derfor ut fra Luhmanns teori, oppleve en større ulikhet i sin vurderingskultur på tross av lik formell pedagogisk utdanning, og dermed en økt kompleksitet innad i sitt sosiale system. På en annen side kan Luhmanns begrep om kompleksitetsreduksjon kan være med å forklare hvordan faglærerne i den ene fagseksjonen, B, ikke bruker tid på utarbeidelse av en felles vurderingskultur men lar ”kulturen som sitter i veggene” være styrende. Ut fra informantenes svar i intervjuene kan dette tolkes til at den vurderingskulturen som allerede finnes i systemet ved fagseksjonen, B, blindt er videreført og dermed virker kompleksitetsreducerende. Noe som også Hellesnes vektlegger i sin forståelse av sosialisering.

Høgskolen har ikke den samme tradisjon i å jobbe i team eller nære samarbeidsrelasjoner som for eksempel grunnskolen har. Mentor eller fadderordning er ikke vanlig praksis i høgskolesystemet. De faglærerne som deltok i denne undersøkelsen og som var forholdsvis nytilsatt hadde ikke hatt noen spesiell oppfølging

¹⁷⁹ Hellesnes, J (1992) *Tilpassings-ideologien, sosialisering og dei materielle ordningane*. Her i: Dale, E.L. *Pedagogisk filosofi* (1992) Oslo: Ad Notam Gyldendal

av en fadder eller mentor. En av informantene hadde hatt time-engasjement ved høyskolen før hun ble ansatt for kort tid tilbake, og hadde også tidligere vært student ved fagseksjonen. Denne informanten uttrykte at hun sjelden diskuterte formativ vurdering med andre faglærer og at hun stort sett brukte vurderingsprinsipper som hun selv hadde erfart som tidligere faglærer og student med fagseksjonen. *"Jeg har vel egentlig tura frem og har vel fulgt de erfaringene jeg har fra deltidsstudie som timelærer her gjennom flere år og som på andre steder."* (lærerinformant 4, informantgruppe B) Dette kan bekrefte at godt innarbeidede tradisjoner og kulturer kan være vanskelig å forandre. I motsetning til den andre fagseksjonen i undersøkelsen, A, hvor det var forholdsvis mange nytilsatte og som gjennomførte regelmessige samarbeidsmøter hvor vurderingstradisjon og kultur ofte ble diskutert. En kan ut fra dette konkludere med at sosialiseringen av nytilsatte faglærere blir ved fagseksjonen A en mer bevisst prosess hvor utvikling av holdninger, verdier og tradisjoner blir til i samhandling.

Som nytilsatt i høyskolesystemet kommer du inn i et eksisterende hektisk miljø hvor det jobber ulike mennesker både med hensyn til alder, kjønn, utdanning og kompetanse. Det er en hierarkisk oppbygging av fagansatte innenfor hver fagseksjon. Professor er den høyeste akademiske grad mens høyskolelærer er den laveste akademiske grad hos fagansatte ved en seksjon i høyskolesystemet. Dette vil automatisk ikke bety at det bør være et hierarkisk skille mellom de ulike faggruppene. I begge gruppeintervjuene var det allikevel påfallende at fagpersonene med lengst akademisk utdanning og lengst jobberfaring fra høyskolen var de som alltid svarte først og hadde ordet mest i begge intervjuansene. Dette kan tolkes på flere måter. Det kan være et signal om autoritet, hvor den med mest erfaring føler et lederskap og ansvar ovenfor de andre i gruppen på grunn av sin posisjon med kompetanse og erfaring. Det kan også være som i følge Pierre Bourdieu¹⁸⁰ et uttrykk for en konstruert oppfatning av en persons symbolske kapital. Det vil si ulike kulturelle, økonomiske og sosiale kapital som sier noe om en persons posisjon i det sosiale rommet. Dette kan, etter slik det her blir tolket, ha en innvirkning på sosialiseringen inn i vurderingskulturen i de ulike fagseksjonene.

¹⁸⁰ Bourdieu, P (1995) Distinksjonen; en sosiologisk kritikk av dømmekraften.. Oversatt av Annick Prieur(2002) De Norske Bokklubbene.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Hvordan vi oppfatter autoritet i forhold til kjønn, alder, utdanning og kompetanse vil få betydning for hvordan vi plasserer oss i hierarkiet og i samhandlingssituasjonen. Dette kan medføre at innarbeidete tradisjoner, holdninger og verdier vinner frem fremfor nytenkning og utvikling som kan være nødvendig i en utviklende høgskolesektor som stadig møter nye utfordringer for eksempel i økt studenttilgang og stramme økonomiske rammer.

Fra intervjuene med lærerinformantene kom det frem at samarbeid om vurdering var viktig, men tid og ressursen forhindret dette noe. En av informantene uttalte at hun savnet mer felles retningslinjer i formativ vurdering, men at hun følte at tidsfaktoren og arbeidsbelastningen var til hinder for dette samarbeidet. Dette samsvarer med funn som er presentert i en omfattende evaluering av kvalitetsreformen¹⁸¹. Der blir det konkludert med at faglærere i høgskoler og universiteter de siste år har fått flere arbeidsoppgaver tillagt sin stilling og at alle disse oppgavene representerer krav på den fagansattes tid. Hvordan fagansatte prioriterer, blir da av sentral betydning. For å videreutvikle vurderingskulturen i høgskolesystemet vil jeg anta at økt bevissthet rundt vurderingspraksis i det enkelte fag og institusjon blir viktig. Vurderingsritualer og vurderingskultur må drøftes lokalt. Det blir viktig at vurderingskompetansen økes, slik at den vurderingskulturen som allerede er tilstede kan revideres og det blir skapt en åpning for en bred refleksjon rundt vurderingsformer. Her blir innsikt i vurderingsprinsipper vesentlig slik at ikke bare egne interesser og økonomiske hensyn styrer diskusjonen. Et annet moment, jeg ut fra dette vil argumentere for, er at utvikling og utprøving av nye vurderingsformer må bli prioritert og støttet både lokalt i fagseksjonen, sentralt i den enkelte høgskole men også på et overordnet nasjonalt plan.

Faglærere i høgskolen er en sammensatt gruppe med ulike pedagogiske bakgrunn. I flere profesjonsutdanninger er det fortsatt ikke krav om pedagogisk utdanning, selv om mange høgskoler har det som et krav til nyansatte om å gjennomføre et minimum av pedagogisk grunnutdanning for å styrke det pedagogfaglige nivået. Innehar en et

¹⁸¹Michelsen, S. Høst, H. Gitlesen J.P.(2006) *Kvalitetsreformen mellom undervisning og forskning*. Delrapport 10 Evaluering av Kvalitetsreformen. Rokkasenteret og NIFU STEP

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

hovedfag/masterutdanning eller ph.d innefor "sitt fag" og det er dette "faget" høgskolen trenger vil ofte den pedagogiske utdanningen ikke være avgjørende for ansettelse. Som et ledd i kvalitetssikring er det er imidlertid på de fleste høgskoler et tilbud til ansatte om videreutdanning/kompetanseheving innenfor pedagogiske emner. Ved den aktuelle høgskolen, i denne undersøkelsen, er det et tilbud om å ta 15 studiepoeng i Pedagogisk utviklingsarbeid for ansatte uten formell pedagogisk utdanning, og et krav for faste nytilsatte om å gjennomføre denne utdanning innen tre år. Dette er nedfelt i forskrift i denne aktuelle høgskolens kvalitetssatsning. Men denne forskriften har ikke en tilbakevirkende kraft, slik at tidligere ansatte uten formell pedagogisk kompetanse ikke trenger å ta denne videreutdannelsen. Dette kan en jo stille kritiske spørsmål til. Er pedagogikk, og som jeg har vært inne på tidligere faglærers didaktiske refleksjon, ikke en prioritert satsning i utdanningsinstitusjoner som har et mål om at kvaliteten på utdanningen skal bli bedre. Jeg stiller meg som sagt kritisk til at en ikke ser betydningen av en god pedagogisk utdanning som viktig i kvalitetssatsningen, og mener dette vil bli viktig i årene fremover.

De to fagseksjonene som er representert i min undersøkelse har faglærere med ulik pedagogisk utdanning og erfaring. På fagseksjon A er de kun to av de fem informantene som har en formell pedagogisk utdanning, den andre fagseksjonen B har alle informantene en formell pedagogisk utdanning. Informantgruppe A tilhører fagområdet Veiledning, som bygger på et humanistisk menneskesyn med fokus på kommunikasjon og relasjon i nær samhandling med student og faglærer. Informantgruppen B tilhører Pedagogikk studier ved den aktuelle høgskolen. Pedagogikk som fag er bygd opp av et sammensatt teoretisk perspektiv av blant annet ulike pedagogisk, psykologisk og sosiologiske grunnprinsipper. Ved den aktuelle høgskolen er pedagogikkmiljøet preget av ulike pedagogiske grunnsyn, men hvor sosiokulturelt læringssyn og problembasert læring er retningslinjer for pedagogisk praksis og i forholdet mellom student og faglærer. (informasjon fra informantene) Ut fra dette ville det være naturlig å trekke den slutning at informantgruppe B, hvor alle har formell pedagogisk utdanning, ville være opptatt av vurdering og vurderingsproblematikk, og at de jevnlig vil revidere sin vurderingspraksis. Men som jeg har beskrevet, viser imidlertid denne undersøkelsen det

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

motsatte. Jens-Christian Smeby¹⁸² har gjennomført et teoretisk og empirisk studie av fagforskjeller ved universitetene i Norge. Han konkluderte blant annet med at mye av fagforskjellene kan begrunnes i de ulike fagenes egenart, men han stiller spørsmål om det ikke også er kulturelle grunner til at den totale undervisningsbelastningen kan variere mellom fagområder. Dette samsvarer med undersøkelsen i denne masteroppgaven hvor det tydelig kom frem både faglige og kulturbetingede forskjeller.

Informantgruppe A var de som brukte mest tid på diskusjon og utvikling av en felles vurderingskultur. *”Det med å lytte til hvordan vi gjør ting individuelt så kan det bli noe kollektivt.”* (utsagn fra informantgruppe A) Jeg trekker den slutningen ut fra dette at informantgruppe A følte på behovet om felles vurderingskultur, muligens på grunn av at tre av faglærerne ikke har en formell pedagogisk utdanning, men også ut fra deres felles humanistiske veiledningstradisjon. De var opptatt av en felles forståelse og identitet ville styrke deres felles kultur og samhörighet. I veiledningstradisjon er det også et fokus på student og faglærer relasjon. Nær samhandling med student og faglærer er en forutsetning for de ulike veiledningsstudiene. Derfor blir faglærernes sosialisering inn i en felles vurderingskultur avgjørende for deres vurderingspraksis. Samtidig er dette en fagseksjon med forholdsvis kort historie i høyere utdanning, med flere nyansatte fagpersoner. De har dermed ikke samme innarbeidede tradisjonene som en fagseksjon som har eksistert i høgskolesystemet i lang tid. En lærer i informantgruppa B utalte: *”Det er vel det at det forutsetter at vi har noen felles oppfatninger av hvordan vi legger opp vurderingen.”* Ut fra dette utsagnet kan det tolkes, at på grunn av fagpersonenes formelle pedagogiske utdanning ble det tatt som en forutsetning at de enkeltes vurderingspraksis er et godt innarbeidet system som bygger på faglig kompetanse og dermed ikke trengs å revurderes. Dette kan forklare at informantgruppe B ikke diskuterte vurderingskultur i særlig grad. Som jeg tidligere har skrevet mener jeg at en god vurderingspraksis må regelmessig revurderes og diskuteres blant de ansatte for å se nye muligheter og videreutvikling av den eksisterende vurderingskultur og vurderingspraksis.

¹⁸² Smeby, J.C(2001) Kunnskapens kognitive og sosiale strukturer. En teoretisk og empirisk studie av fagforskjeller ved universitetene. NIFU Rapport 8/2001

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Kvalitetsreformen¹⁸³ gir faglærere i høyskole og universitet føringer om mer bruk av formativ vurdering. Lærernes vurderingskompetanse og vurderingspraksis vil få betydningen på vurderingskulturen i den enkelte fagseksjon. Dette kan forklare hvorfor den ene fagseksjonen i denne undersøkelsen brukte mer tid på vurderingsproblematikk. Her var det et reelt behov for å diskutere vurdering og vurderingsprinsipper på grunn av manglende formell pedagogisk vurderingskompetanse. Dette kan allikevel være en fordel ut fra tanken om at samhandling og samarbeid styrker og videreutvikler en allerede eksisterende vurderingskultur, og kan i følge Luhmanns systemteoretiske perspektiv¹⁸⁴ være et kompleksitetsreducerende tiltak innenfor det sosiale systemet. Her kan åpenhet og nytenkning lettere vinne frem. I motsetning til den andre fagseksjonen hvor alle hadde en formell pedagogisk kompetanse, men hvor det var lite samarbeid om vurdering og vurderingsprinsipper. Dette kan tolkes på flere måter. Det kan være at vurderingskulturen og tradisjonen er så innarbeidet at det er lett å sette seg inn i vurderingsprinsippene for alle ansatte. Det kan også bety at det er liten åpenhet for forandringer og nytenkning fordi alle lærere tilknyttet denne fagseksjonen har den nødvendige formelle kompetansen og dermed ikke ser behov for felles vurderingsprinsipper og vurderingskultur. Særinteresser blir det dominerende, og vurdering blir et individuelt arbeid på tvers av en felles kultur i stedet for samhandling og videreutvikling av eksisterende vurderingskultur.

Dobson mfl.¹⁸⁵ beskriver innledningsvis i sin bok; ”vurderingskultur omfatter hvordan skolen eller et fagområde/team legger opp sin vurderingspraksis. En vurderingskultur er knyttet til utvikling av et tolkningsfellesskap om vurdering, underbygget med et sett med normer, verdier og tradisjoner.” (:16) Ut fra denne beskrivelsen vil de ulike fagseksjonene i denne undersøkelsen ha ulike utgangspunkt for å videreutvikle sin vurderingskultur. I forhold til undersøkelsen vil fagseksjon A, som jevnlig har samarbeidsmøter hvor vurderingsproblematikk blir belyst, lettere få til et tolkningsfellesskap enn fagseksjon B som sjelden diskuterer vurderingsproblematikk.

¹⁸³ St. meld nr.27 (2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

¹⁸⁴ Luhmann, N (1999) *Tillid – en mekanisme til reduksjon av social kompleksitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

¹⁸⁵ Dobson, S, Eggen A, Smith, K(red)(2009) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nyere perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Det kan lettere oppstå ulikeheter i forhold til normer, verdier og tradisjoner i et fagmiljø som sjelden samhandler om utvikling av sin vurderingskultur. Selv om tradisjonen kan være sterkt bindende i fagseksjon B vil nødvendig nytenkning ikke så lett finne sted. Dobson mfl.(Ibid) har skrevet en fagbok tilknyttet vurdering i grunnskoleopplæringen og jeg mener at prinsippene om utvikling av et tolkningsfelleskap om vurdering er like aktuelt i høyere utdanning. I grunnskoleopplæringen har det de siste årene vært et fokus på vurdering, vurderingskriterier og videreutvikling av vurderingskultur. Flere videreutdanninger¹⁸⁶ for lærere i grunnskolen har startet opp de siste årene og det er blitt et økt fokus på vurdering for læring, formativ vurdering. Lignende satsning er ikke å finne i høyere utdanning, selv om kvalitetsreformen¹⁸⁷ har lagt føringer om mer bruk av formativ vurdering. Det er lite forskningsmateriale på formativ vurdering i høyere utdanning, og evaluering av kvalitetsreformen¹⁸⁸ viser til store forskjeller i hvordan formativ vurdering er benyttet i høyere utdanning. Dette vil etter min mening få innvirkning på høgskolenes vurderingspraksis. Økt fokus, både sentralt og lokalt vil som nevnt tidligere være avgjørende for videreutvikling av eksisterende vurderingskulturer i høyere utdanning i Norge.

Det er nærliggende å ta i bruk en del av Pierre Bourdieu¹⁸⁹ begrepsapparat for å forstå hvor vanskelig det er å forandre vurderingskulturen i høyere utdanning. Hvert fag, og hvordan det vurderes i hvert studieprogram, vil preges av overgangsritualer akkumulert over tid hvor vurdering brukes til å markere inklusjon eller eksklusjon. Det som Bourdieu kaller habitus, det som ligger i kroppen, i følelser og i språket, kan knyttes til hvordan man blir sosialisert inn i et fag og/eller en profesjon. Det er ingen klare funn i denne undersøkelsen som kan si noe om kjønnsforskjeller i forhold til hvordan faglærere sosialiseres inn i vurderingskulturen, men det kan ut fra undersøkelsen si noe om at alder og ansettelsestid har betydning for en mulig hierarkisk tilpassning i kulturen. Som nevnt tidligere var det påfallende at det var faglærerne som var eldst og som hadde lengst tilhørighet i høgskolen som ledet an i intervju samtalen. En persons

¹⁸⁶ Det finnes i dag flere videreutdanninger for lærere i grunnskolen, Bl.a. ”Elevvurdering”

¹⁸⁷ St. meld nr.27 (2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

¹⁸⁸ Michelsen, S og Aamodt P. O.(2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen* - Sluttrapporten. Norges forskningsråd.

¹⁸⁹ Bourdieu (1986) ”The forms of Capital.” In: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edith by John G. Richardson Westport, Connecticut:Greenwood Press.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

habitus formes i verden, i møte med mennesker, materielle og immaterielle fenomen og i sosiale omgivelser.¹⁹⁰ Dette kan være en forklaring på hvorfor det er ulik vurderingspraksis innenfor de ulike fagseksjonene på høgsolen som deltok i dette studiet. Hver fagseksjon har sin fagtilknytning som vil være særpreget deres fagområde. De har gjennom fagtilhørigheten opparbeidet seg en forståelseshorisont ut fra egen fagidentitet. Det vil si at faget er en del av personens kropp, følelser og språk, og det vil da for andre med en annen fagidentitet være vanskelig å sette seg inn i og kjenne til den andres fagidentitet. Dette vil kunne medføre at det vil være store forskjeller både ut fra fagidentitet, men også innad i en fagseksjon ved høgsolen. Igjen kan dette medføre at det blir ulik vurderingskultur både innad på seksjonsnivå men også på institusjonsnivå. Hvordan faglærere sosialiseres inn i en vurderingskultur vil dermed få innvirkning på vurderingspraksis innad i hver seksjon og i institusjonen som helhet.

Bourdieu(Ibid) skiller mellom våre posisjoner i det sosiale rom og det sosiale felt. Han bruker begrepet sosialt felt som en beskrivelse av en sfære, arene og institusjon innenfor det sosiale rommet. Dette er, som han beskriver et relativt autonomt mikrokosmos og henspiller på den spesifikke kapitalform som er gjeldene i feltet. Bourdieu operer med begrepene sosial, kulturell og økonomisk kapital. Dette omformer han til begrepet symbolsk kapital, som blir et uttrykk for en konstruert oppfatning av en persons kapital. Ulike personer tillegges derfor ulik kulturell, økonomisk og sosial kapital ikke på grunnlag av konkrete fakta, men på grunnlag av konstruksjoner og som dermed blir et uttrykk for en persons symbolske kapital. Denne samlede symbolske kapitalen vil være med på å avgjøre hvilken posisjon vi har i det sosiale rommet, hvilken klasse du tilhører. Det sosiale rommet definer Bourdieu som et abstrakt, flerdimensjonalt rom der personens plassering er bestemt av et sett av egenskaper. Blant de egenskapene som påvirker finner vi begreper som utdanning, inntekt og yrke.(Ibid) Den erfaring, den kunnskap, de ferdigheter, de normer og holdninger vi tilegner oss genererer igjen våre forestillinger om verden og regulerer vår praksis. Det vil i denne undersøkelsen bety at menneskene som er tilknyttet en fagseksjon vil bære med seg ulike erfaringer både når det gjelder kunnskaper, ferdigheter, normer og verdier. Det blir derfor viktig, slik jeg

¹⁹⁰ Bourdieu, P (1995) *Distinksjonen; en sosiologisk kritikk av dømmekraften..* Oversatt av Annick Prieur(2002) De Norske Bokklubbene.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

tolker dette, å opparbeide et system og en kultur som åpner opp for ulikheter men samtidig forsøker å tilstrebe en vurderingskultur preget av felles verdier, normer og tradisjoner. Et eksempel her kan være ulike rammefaktorer på beregning av tid til vurdering på de to fagseksjonene. Den ene avdelingen brukte faktor 2, mens den andre gikk ut fra faktor 1 når tid til feedback skulle beregnes inn i den enkelte lærers arbeidstid. Slik jeg tolker dette vil det si at den ene seksjonen kan bruke dobbelt så mye tid til feedback til studentene som den andre fagseksjonen. Dette vil ut fra tiden til bruk på feedback kunne medføre en bedre vurderingspraksis på den ene seksjonen i forhold til den andre. Det er allikevel ikke noe i min undersøkelse som kan dokumentere dette mer enn at den ene seksjonen ga uttrykk for at de ofte diskuterte problematikk rundt formativ vurdering og søkte hjelp og støtte hos hverandre. I motsetning til den andre fagseksjonen som kun en gang hadde tatt opp vurdering som eget tema på lærermøte og ga uttrykk for at de sjelden samarbeidet om den formative vurderingen. Slik jeg forstår dette vil ulik vurderingspraksis og rammefaktorer avsatt til vurdering få en betydning på fagseksjonens vurderingskultur. Her mener jeg, som tildeligere beskrevet, det må komme overordnede nasjonale og lokale retningslinjer som kan gi like føringer uansett fagtilknytning. Rammer som åpner for en gjennomgang av eksisterende vurderingspraksis, slik at intensjonen fra kvalitetsreformen, med en høgskole hvor kvalitet er et gjennomgående tema, kan være med å bevisstgjøre effekten av en kvalitativ god formativ vurdering gjennom hele studieåret vil øke kvaliteten på utdanninger i det norske høgskolesystemet.

En tredje avdeling ble i forbindelse med denne avsluttende masteroppgaven i pedagogikk invitert til å delta i undersøkelsen. Min veileder sendte to henvendelser på mail med forespørsel om deltakelse, men denne avdelingen svarte ikke på forespørselen om å delta i undersøkelsen. Dette kan tolkes på flere måter og en kan komme med noen spekulasjoner uten at det i denne forbindelse kan si noe sikkert i antagelsene. Er fagmiljøer redde for å gi innsyn i deres vurderingskultur? Er enkelte fagmiljøer så "lukket" at det er vanskelig å slippe andre utenforstående inn? Eller ser man på en henvendelse fra en masterstudent som lite viktig forskningsarbeid og dermed ikke prioriterer denne henvendelsen? Kanskje er det helt andre og logiske forklaringer, som nevnt er dette bare spekulasjoner, men synes at det var en interessant refleksjon i

forhold til tema og forskningsspørsmål i denne masteroppgaven. Dette samsvarer også i forhold til informasjon fra lærerinformantene om at samarbeid og åpenhet er viktig i utviklingen av høgskolen, men at mange føler at de jobber mye alene og har problemer med å avsette tid til samarbeid og videreutvikling av eksisterende praksis.

Kommunikasjonen og relasjonens betydning i det å sosialiseres inn i en eksisterende kultur vil jeg anta er av stor betydning. Niklas Luhmann¹⁹¹ legger vekt på i sin systemteori at relasjonene holder systemet i sammen og refleksivitet er en forutsetning for systemets utvikling. Systemteorien argumenterer for at refleksivitet er en nødvendig prosess i et samfunn. Det er refleksiviteten som både på individuelt og systemnivå, er med på å skape identitet og utvikling. Aubert og Bakke¹⁹² beskriver i sin bok at kulturer preget av åpenhet, anerkjennelse, trygghet, tillit og respekt vil dette medføre en kultur som innbyr til samhandling og samarbeid. Det kom tydelig frem i min undersøkelse at det var ulike samarbeidsmåter og tid til refleksjon innad i hver fagseksjon. Fagseksjon A hadde jevnlig basisgruppemøter hver 14 dag hvor alle deltok og hvor det var stort spenn i hva som ble satt på dagsordenen. De uttrykte at det var stor ”takhøyde” i forhold til hva de kunne ta opp å diskutere. De følte trygghet på hverandre og stor nytteverdi av å samhandle om felles utfordringer. Fagseksjonen B hadde ingen regelmessige møter hvor de tok opp og diskuterte aktuelle problemstillinger i forhold til vurdering. Der var samarbeidet mer et uttrykk for behov i forhold til det emne/tema de enkelte eventuelt samarbeidet om. Samarbeidet her gikk da mer på planlegging og utforming av for eksempel undervisning og arbeidskrav enn samordning av felles forståelse av vurderingskriterier i den formative vurderingen. En av de nyansatte informantene uttrykte at hun sjelden spurte andre lærere om ”hjelp”, og at hun brukte lite tid på samarbeid om formativ vurdering. Hun uttrykte at hun ettersom hun tidligere hadde vært student med tilknytning til seksjonen, videreførte hun det hun selv hadde erfaring med som student over til lærergjernen. Informantgruppa A, hvor de ga uttrykk for at de samarbeidet mye, var det allikevel ikke så ofte de samarbeidet om formativ vurdering direkte. Ettersom de ofte var tilknyttet ulike studieplaner og utdanning ble samarbeidet mer på et struktur nivå enn på detalj nivå. Ut fra systemteoretisk perspektiv vil derfor

¹⁹¹ Schuldt C(2006) *Luhmann for begyndere*. Unge Pædagogers seire nr. B 81. Danmark: Speial-Trykkeriet Viborg a-s

¹⁹² Aubert A.M, Bakke I.M (2008) *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

kommunikasjonen og relasjonen ha betydning i utvikling av en felles vurderingskultur, og det vil også ha noe å si for hvordan vurderingspraksisen til den enkelte faglærer blir.

I evalueringsrapporten¹⁹³ av kvalitetsreformen i deres undersøkelse av lærere, kommer det frem at gjennomsnittelig 49 % av lærere gir både skriftlig og muntlig tilbakemelding på arbeider fra studentene. En andel på 38 % gir bare skriftlig tilbakemelding, mens kun 13 % gir bare muntlig tilbakemelding. Evalueringen viser at det er betydelige faglig variasjoner når det gjelder formen for tilbakemelding, men at lærere oppgir at de gjennomsnittlig bruker mer til på tilbakemelding til studenter nå sammenlignet med før innføringen av kvalitetsreformen. (Ibid) Har fagtilhørigheten noe å si for sosialisering inn i en vurderingskultur og for faglærernes vurderingspraksis? Informantgruppe A som jobbet med veiledningstematikk i ulike studier ga uttrykk for en humanistisk tilnærming til studentene. De vil ut fra et humanistisk syn og eksistensialistisk filosofi være opptatt av refleksjon og samhandling mellom student og faglærer. Veiledning som fag har hatt en jevn utvikling av antall studier og ulike studietilknytninger gjennom de siste 10 år, og er en fagseksjon med kort høgskole tilhørighet. Veiledningsmiljøet er kanskje noviser i høgskolesystemet og ut fra det ser at de trenger felles vurderingskompetanse. De må arbeide i samhandling for å utvikle en felles vurderingskultur da det ikke er en innarbeidet tradisjon og forholde seg til. Dette kan medføre, slik jeg tolker det, at de kan være mer åpne for nytenkning og utvikling fordi tradisjonen ikke står sterk bundet i faget. Pedagogikk har lange tradisjoner i høyere utdanning, og er en fagdisiplin med lang historisk og tradisjonell tenkning. På grunn av pedagogikkfagets lange tradisjon kan det, slik jeg tolker det, være vanskeligere med videreutvikling både strukturelt og faglig. Det er allikevel en omfattende forskningstradisjon innenfor pedagogikkfaget, og dermed er muligheten tilstede både for nytenkning og utvikling av eksisterende vurderingspraksis.

¹⁹³ Dysthe, O, Raaheim A, Lima I, Bygstad A (2006) *Evalueringsrapporten. Undervisning og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen. Delrapport 7* Norsk forskningsråd

Kapitel 6

Avslutning

Intensjonen med denne masteroppgaven var å se om jeg kunne komme frem til en forståelse av kommunikasjonen og relasjonens betydning av kommunikasjon og relasjonens betydning i feedback som formativ vurdering i høyere utdanning. En kan ut fra høgskoletradisjon si at det er den summative vurderingen som sier noe om studenters læringsutbytte. Ut fra analysen i denne masteroppgaven mener jeg å ha argumentert for at kvaliteten på kommunikasjonen og relasjonens i feedback som formativ vurdering gjennom hele studieåret sterkt vil bidra til å øke motivasjonen og dermed økt læringsutbytte hos studenter i høyere utdanning også når den summative vurderingen skal foretas. Som vist i analysen har jeg argumentert for hvordan kommunikasjon og relasjon i feedback som formativ vurdering mellom student og faglærer, en kommunikasjon og relasjon bygd opp av gjensidig anerkjennelse, tillit og respekt, vil ha avgjørende betydning for studenters motivasjon, læringsutbytte og kvaliteten på utdanningen.

Det er ikke vanskelig ut fra teoretiske perspektiver å argumentere for en kvalitativ god feedback og hvilke effekt det kan ha på studenters motivasjon og læringsutbytte. I forbindelse med kvalitetsreformen¹⁹⁴ og i samsvar med internasjonale trender er vurdering blitt et begrep som stadig er i bruk i høyere utdanning i Norge. Det kan være ulike former for vurdering og ulike hensikter med bruken av vurdering, med det handler om å styrke forbindelsen mellom undervisning og vurdering, og om å finne former som samtidig kan fungere som et redskap både for vurdering og læring. Min undersøkelse viser klare funn i teorien om kommunikasjon og relasjonens betydning i feedback, her som formativ vurdering. Informantene har også uttrykt sin overbevisning om denne sammenhengen. Men derfra til hva som faktisk skjer i høgskolen i dag er det et tydelig sprik. Ut fra intervju med faglærere kan en for så vidt trekke en slutning om at faglærere tydelig ser viktigheten av kommunikasjon og relasjon i feedback til studentene, de forsøker så godt det lar seg gjøre å innfri intensjonen fra kvalitetsreformen, men at opplevelsen av økt arbeidsbelastning og byråkratisering er en reell utfordring i en

¹⁹⁴ St. meld nr.27(2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

hektisk høgskolehverdag. Noe som også blir poengtert i evalueringen av Kvalitetsreformen¹⁹⁵ og som blir sett på en av de største utfordringene for å videreutvikle kvaliteten uten at det går på videre bekostning av lærernes arbeidssituasjon og som igjen kan medføre at kvantitet blir viktigere enn kvalitet.

En kvalitativ god feedback til studenter tar tid, og tid er en av faktorene lærerinformantene i undersøkelsen påpekte er en avgjørende faktor i vurderingsarbeidet. Alle påpekte hvor presset de følte seg i sin arbeidssituasjon. Økonomiske rammer, effektivisering og studentpoengproduksjon ble fremhevet som kontraindikasjoner i forhold til hva de egentlig følte var en av deres ønskelige hovedoppgave som faglærere i høyere utdanning. Inntrykket fra de ulike lærerinformantene var at alle ga uttrykk for et godt arbeidsmiljø med åpenhet og stor individuell frihet, men at krav om inntjening og studiepoengproduksjon ble styrende og gikk på bekostning av kvalitet, studentoppfølging og muligheter for kollegialt samarbeid. Flere uttrykte bekymring over at økonomi og effektivisering ville føre til direkte dårligere kvalitet på den formative vurderingen. At man må legge til side prinsipper om god feedback. Alle lærerinformantene påpekte viktigheten av tett student- lærer samarbeid og alle ønsket mer tid til dette. Mer tid til feedback gjennom hele studieåret både skriftlig og muntlig ansikt til ansikt. Dette samstemmer også med svar fra studentene i denne masterundersøkelsen, som påpekte viktigheten og betydningen av et tett og nært samarbeid mellom faglærer og student. Studentene fremhevet veiledning som en metode de ønsket at faglærere fra høgskolen ville benytte når studentene trengte bistand og hjelp med sine studier. Studentinformantene var alle opptatt av at god kontakt med faglærer gjennom studieforløpet ville være både motiverende og inspirerende.

Gjennom empiriske funn og analyse i denne oppgaven, vil jeg trekke en slutning av at vurderingskulturen en faglærer i høgskolen blir en del av vil ha innvirkning på faglærerens vurderingspraksis. Hvordan faglærere sosialiseres inn i vurderingskulturen blir derfor viktig i denne sammenheng. Som vist i analysen er det ulikheter innad i en enkelt høgskole. Ulik praksis både i forhold til samhandling og samarbeid, men også til

¹⁹⁵ Michelsen, S og Aamodt P. O.(2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen* - Sluttrapporten. Norges forskningsråd

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

vektlegging av betydningen av felles vurderingsforståelse og vurderingspraksis. Ut fra dette vil jeg argumentere for at det blir viktig at vurderingskompetansen i høgskolen økes, slik at den vurderingskulturen som allerede er tilstede kan revideres og det blir skapt en åpning for en bred refleksjon rundt vurderingsformer. Ved at vurderingspraksis diskuteres jevnlig vil det kunne føre til økt refleksjon og en styrking av vurderingskulturen. Her blir innsikt i vurderingsprinsipper viktig slik at ikke bare egne interesser og økonomiske hensyn styrer diskusjonen. Et interessant funn i undersøkelsen i forbindelse med masteroppgaven er at pedagogisk fagseksjon brukte minst tid på utvikling av felles vurderingskultur selv om de ut fra pedagogisk tradisjon har vurdering som en viktig faktor i pedagogisk praksis. Dette får meg til å stille spørsmål om ”vurderingsekspertise” ikke alltid er nok for å videreutvikle en felles vurderingspraksis. Fagtilhørighet kan dermed virke hemmende på nytenkning og videreutvikling i en hektisk høgskolehverdag.

Undersøkelsen i forbindelse med denne avsluttende masteroppgaven i pedagogikk kan ikke generalisere noe klart svar, men en kan se noen fellestrekk ved informantenes svar i sammenligning med de grundige evalueringene av kvalitetsreformen¹⁹⁶ som er gjort. Arbeidsbelastning, økonomi, økt antall studenter for å nevne noe gir klare indisier på at det ligger en stor utfordring i høgskolen som system for å sikre kvalitet på formativ vurdering, og hvordan vurderingskulturen er med å forme utdanningskvaliteten i Norge. Hvordan den enkelte fagseksjon ved høgskolen sosialiserer faglærere og hvilke vektlegging de tar i forhold til å videreutvikle en felles vurderingskultur vil dermed få stor betydning i kvaliteten på formativ vurderingen i høgere utdanning som skal bidra til økt motivasjon og læringsutbytte hos studentene.

¹⁹⁶ Michelsen, S og Aamodt P. O.(2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen* - Sluttrapporten. Norges forskningsråd

Debatter og videre forskning

Jeg vil stille spørsmål om det må til en nytenkning og videreutvikling av undervisningspraksisen i Norge for å imøtekomme kravet om en kvalitativ god høyere utdanning i tråd med internasjonal satsning og samarbeid? Kan innføring av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk bidra til utvikling av felles vurderingskultur og vurderingskriterier er derfor et sentralt spørsmål. Det er pågående debatter i Norge hvor fokuset er flyttet fra studenters læringsprosess til studenters læringsutbytte, og hvordan de enkelte utdanningene kan imøtekomme dette. Ulike argumenter og problemstillinger stilles for å synliggjøre om nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk vil bidra til økt kvalitet, og om det er mulig å utvikle fellers vurderingskriterier med bakgrunn av ulike fagkulturer og fagidentitet. Dette blir en viktig debatt i den tiden fremover. Min avhandling kan være et bidrag i forhold til om kvalitet på formativ vurdering i høyere utdanning kan gjøre det enklere å tilpasse seg det nye kvalifikasjonsrammeverket.

Et annet viktig og sentralt spørsmål vil være om kvaliteten på utdanningene styrkes ved å innføre et felles nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk? Det forekommer en økt interesse og debatter både lokalt og nasjonalt i høyere utdanningsinstitusjoner i Norge i dag særskilt til innføring av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk og hvilke innvirkning det kan få på norsk høyere utdanning. Gustav Karlsen har i en artikkel stilt spørsmål om ”kvalifikasjonsrammeverk – virkemiddel for kvalitet eller ensretting?”¹⁹⁷ Gjennom denne artikkelen stiller han seg kritisk til om innføring av kvalifikasjonsrammeverket blir en teknisk og byråkratisk øvelse, med lite rom for utfordring av skjønn og forståelse for dannelsens langsiktighet. Lillian Gran, Anne Røisehagen og Stephen Dobson har i en artikkel stilt spørsmål om ”Vurdering i høgre utdanning – er et nasjonalt rammeverk og vurderingskriterier løsningen?”¹⁹⁸ Denne artikkelen setter fokus på vurdering i høyere utdanning og om innføring av kvalifikasjonsrammeverk kan bidra til en kvalitativ bedre vurderingspraksis i høyere utdanning. Min avhandling kan være et bidrag i denne debatten om hvordan formativ vurdering kan bidra til økt kvalitet også ut fra nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk.

¹⁹⁷ Karlsen, G.(2010) *Kvalifikasjonsrammeverk- virkemiddel for kvalitet eller ensretting?* Uniped, Årgang 33, 3/2010 s. 5-17.

¹⁹⁸ Gran, L. Røisehagen, A. Dobson, S (2010) *Vurdering i høgre utdanning – er et nasjonalt rammeverk og vurderingskriterier løsningen?* Denne er sendt til referee i et tidsskrift.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Min avhandling har blant annet sett på om intensjonen fra kvalitetsreformen om ”hyppig tilbakemelding og jevnlig kontakt” mellom student og faglærer bare en utopi, eller om det er det mulig å gjennomføre i dagens høgskolesystem? Et spørsmål jeg stilte innledningsvis (kapitel 2) var også om det fortsatt er et forbedringspotensial i den eksisterende vurderingstradisjon som er i høgskolen i dag? Dette handler etter min forståelse mye om en verdidebatt. Ikke bare lokalt i den enkelte høgskole, men også ut fra nasjonal satsning. I min undersøkelse kom det frem tydelige faglige, men også individuelle forskjeller i hvordan feedback som formativ vurdering ble vektlagt. Hva de ulike faglærere og fagseksjoner vektlegger vil etter min antagelse være avhengig blant annet av profesjonstilknytning. Er det profesjonenes særegenhet som vil styre høgskolen eller har den pedagogiske praksis noe å si for utførelsen av lærergjerningen? En viktig debatt videre blir da om hvordan ulike profesjoner ser på profesjonell selvforståelse. Hva det betyr det å være profesjonell? Er faglærer i høgere utdanning for bundet opp i sin profesjonelle forståelse slik at de pedagogiske prisnippene blir mindre vektlagt er en aktuell problemstilling. Ut fra min forståelse om hvordan ulike profesjoner tilnærmer seg pedagogisk praksis, bør dette åpne opp for utfyllende forskning. Hvordan vi kan implementere pedagogisk og didaktisk tenkning og praksis i en høgskole preget av et bredt mangfold av studietilbud og utdanningsmuligheter.

En annen debatt er om feedback kan være lik i alle fag? Er det mulig å standardisere feedback som formativ vurdering? Ut fra min forskningsstudie kommer det klart frem at det er individuelle og faglige forskjeller i hva og hvordan feedback som formativ vurdering blir vektlagt. Jeg tror heller ikke det er mulig å gi en ”oppskrift” på hvordan en god feedback skal gis. Men det er viktig å forske videre på kommunikasjonen og relasjonens betydning i samhandling mellom student og faglærer. Som min avhandling viser er det en generell oppfatning at kommunikasjon og relasjon mellom faglærer og student er vesentlig i forhold til studentens motivasjon og læringsutbytte, men at faglærere i høgskolen opplever et sprik mellom sin reelle arbeidshverdag og ønsket praksis. Dette bør derfor gis et større fokus i debatten om kvalitet i høgere utdanning i Norge.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Alt utviklingsarbeid og revidering av eksisterende praksis tar tid og krever ressurser. Min avhandling kan være et viktig bidrag i denne debatten. En debatt som bør se på sammenhengen mellom en kvalitativ god feedback som formativ vurdering og hvilke innvirkning det har på studenters motivasjon og læringsutbytte. Jeg mener dette er avgjørende perspektiver hvis vi skal bygge opp og videreutvikle en høyere utdanning av god kvalitet. Jeg vil ut fra mitt forskningsstudie trekke den slutning at både fagansatte, lokale og sentrale myndigheter må se viktigheten i dette arbeidet og tilpasse ressursene etter behovet. Det vil være behov for både nytenkning og videreutvikling av eksisterende vurderingskulturer hvis vi i Norge vil etterstrebe en høyere utdanning av god nasjonal og internasjonal kvalitet.

Litteraturliste

- Aamodt, P.O, Hovdhaugen, E., Opheim, V(2006) *Den nye studiehverdagen*. Delrapport 6 Norges forskningsråd.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/kvalitetsreformen/evaluering-av-kvalitetsreformen.html?id=439536 (lest 12.11.2009)
- Aamodt, P.O, Prøitz, T.S, Hovdhaugen, E. & Stensaker B. (2007), *Læringsutbytte i høyere utdanning En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*, NIFU STEP Rapport 40
http://www.hivolda.no/neted/upload/attachment/site/group36/NIFU_STEP_Rapport_40_2007%5B1%5D.pdf (lest 14.01.2010)
- Alvesson & Sköldberg (2008)*Tolkning och reflektion*. Danmark: Studentlitteratur
- Askew, S (2000)*Feedback for learning*. London: Routledge Falmer
- Aubert, A.M og Bakke I.M (2008) *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Bateson. G(1972) *Steps to an Ecology of mind*. Ballantine, New York.
- Befring E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Samlaget
- Bologna Bergen-Summit(2005)*Bologna-prosessen- et europeisk område for høyere utdanning*. Utdanning- og Forskningsdepartementet
- Bourdieu (1986) "The forms of Capital." In: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by John G. Richardson Westport, Connecticut:Greenwood Press.
- Bourdieu, P (1988) *Homo Academicus*. Translated by Peter Collier published in the United States by Stanford University Press
- Bourdieu P. (1995) *Distinksjonen* Oversatt av Annick Prieur Oslo: De norske bokklubbene (2002)
- Bourdieu, P(2005) *Udkast til en praksisteori: Indledet av Tre studier i Kabyalsk etnologi*. København: Hans Reitzels Forlag
- Buber M((1923) 2003) *Jeg og du*. Oversatt av Hedvig Wergeland. De norske bokklubbene. Også i Eide S,B Grelland, H.H. Kristiansen A, Sævareid H.I og Aasland, D.G (2003) *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø I, Helle L (2008) *Pedagogisk ordbok*. 2. utgave Oslo: Universitetsforlaget.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Cederstøm (1993) *Den åbne likeverdige dialog – mellem lukkede sociale systemer*. I: Cederstøm, J, Qvortrup, L., Rasmussen, J (red) (1993) *Læring samtale organisasjon. Luhmann og skolen*. Unge Pædagogers serie nr B 57. Special-Trykkeriet Viborg a-s

Det kongelige kunnskapsdepartementet(2009) *Fastsettelse av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd.html> (lest 11.02.2010)

Det kongelige kunnskapsdepartementet (2005) *Lov om Universitet og høyskoler*. Lov 2005-04-01 nr.15
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd.html> (lest 05.10.2009)

Dobson,, Eggen, Smith(red)(2009)*Vurdering, prinsipper og praksis. Nyere perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Akademiske

Dysthe, O (red.)(2001) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Dysthe O, Engelsen, K.S (red) (2003)*Mapper som pedagogisk redskap*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Dysthe, O. Raahiem, A. Lima, I Bygstad, A(2006) *Udervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*. Delrapport 7. Norsk forskningsråd, Rokkasentert, NIFU STEP.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd.html> (lest 12,11,2009)

Eide, S.B, Grelland, H.H, Kristiansen, A. Sævareid, H.I. Aasland D.G(2003) *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Engelstad,F(Red.):(1999) *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Gjems L(2001) *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Gran, L. Røisehagen, A. Dobson, S (2010) *Vurdering i høgre utdanning – er et nasjonalt rammeverk og vurderingskriterier løsningen?*

Grimen H(2009) *Hva er tillit*. Oslo: Universitetsforlaget.

Halland G.O (2004) *Læring gjennom stimulerende samspill: veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hattie, J. Timperley H.(2007) *"The power of feedback"* ProQuest Psychology Journals. (lest 10.10.2009)

Hattie, J(2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

- Hellesnes, J (1992) *Tilpassings-ideologien, sosialisering og dei materielle ordningane*. Her i: Dale, E.L. *Pedagogisk filosofi* (1992) Ad Notam Gyldendal
- Imsen, G. (2005) *Elevenes verden*. 4. utgave Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. (2010) *Kvalifikasjonsrammeverk- virkemiddel for kvalitet eller ensretting?* Uniped, Årgang 33, 3/2010 s. 5-17.
- Karseth, B. *Reformer i høyere utdanning: Nye student- og lærerroller*. Her i: Stømsø, H. Lycke, K.H. Lauvås, P. (Red) (2006) *Når læring er det viktigste*. :70. Cappelen Akademiske Forlag.
- Keiding, T.B, Laursen E (2005) *Interaktion og Læring- Gregory Batesons bidrag*. Unge pedagogs serie nr. B 79 København
- Kierkegaard, S. *Synspunktet for min Forfattervirksomhed*. I Søren Kierkegaard samlede Værkes, bind-18. København 1962. (1859)
- Kristiansen, A (2005) *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipubforlag.
- Kunnskapsdepartement (KUD) (2007): *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning*. Rapport fra arbeidsgruppen.
- Kvale S (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Kvale, S og Brinkmann S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Utgave Oslo: Gyldendal Akademiske
- Lauvås P. (2006):93 *Formativ vurdering i undervisningen*. Her i: Strømsø, Lycke, Lauvås (red) (2006) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Forlag AS
- Lillemyr O. F (2007) *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Luhmann, N (1999) *Tillid – en mekanisme til reduksjon av social kompleksitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N (2000) *Social systemer. Grundriss til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Michelsen, S. Høst, H. Gitlesen J.P (2006) *Kvalitetsreformen mellom undervisning og forskning*. Delrapport 10 Evaluering av Kvalitetsreformen. Rokkasenteret og NIFU STEP

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

- Michelsen, S og Aamodt P. O.(2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen - Sluttrapporten*. Norges forskningsråd.
<http://www.nifustep.no/content/download/20684/111437/file/Evaluering%20av%20Kvalitetsreformen.%20Sluttrapport.pdf> (lest 14.11.2009)
- NOU 2000:14 *Frihet med ansvar. Frihet med ansvar: om høgre utdanning og forskning i Norge*: utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 30. april 1998: avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 8. mai 2000.
- Nordkvelle Y.(2003)*Om didaktikken i pedagogikkens skygge fra europeisk renessanse til i dag*. Forskningsrapport nr.102/103 Høgskolen i Lillehammer
- Nyborg, P. (2007) *Universitet og høgskolesamarbeid i en brytningstid, Femti års utvikling*. AIT Trykk Otta: Unipub AS
- Pettersen, R. (2005) *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, J(1996) *Sosialisering og læring i det refleksivt moderne*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Rasmussen J. (2004) *Undervisning i det refleksivt moderne*. København: Hans Reitzels Forlag
- Ringdal K. (2007) 2.utgave *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget
- Schibbye A.L(2002)*En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schuldt C (2006) *Luhmann for begyndere*. Unge Pædagogers seire nr. B 81. Danmark: Speial-Trykkeriet Viborg a-s
- Schunk D.H Pintrick P.R & Meece J.L.(2008) *Motivation in Education, Theory, research and applications* (3.utgave) New Yersey
- Smeby, J.C(2001) Kunnskapens kognitive og sosiale strukturer. En teoretisk og empirisk studie av fagforskjeller ved universitetene. NIFU Rapport 8/2001
- Smith, J.A, Larkin, M, Flowers, P(2009) *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles:SAGE Her i og med godkjenning fra: Gro Løken(2010) Masteroppgave *Motivasjon og fullføring*. Høgskolen i Hedmark
- Smith K.(2009)*Samspillet mellom motivasjon og læring* Her i: Dobson S, Eggen A, Smith K (2009) *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Stene. M. (2003) 2.utgave. *Vitenskapelig forfatterskap: hvordan lykkes med skriftlige studentoppgaver*. Kalle forlag.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

St.meld. nr.19 (1986.87) *Med viten og vilje*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.
Her fra Nyborg, P. (2007) *Universitet og høgskolesamarbeid i en brytningstid, Femti års utvikling*. AIT Trykk Otta: Unipub AS

St. meld nr.27(2000/2001) *Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreformen for høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/stmeld-nr-27-2000-2001-.html?id=194247> (lest 15.05.2009)

Thornquist, E. (2006) *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ulleberg, I. (2004) *Kommunikasjon og veiledning*. Bygger på G. Bateson systemteoretiske kommunikasjon og læringsteori. Oslo: Universitetsforlaget.

Witteck, L.(2003) *Mapper som lærings- og vurderingsform. Eksempler fra universitet i Oslo*. Oslo: Unipub Forlag

Øiestad, G.(2004) *Feedback* Oslo: Gyldendal Akademiske

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Vedlegg 1: Spørreskjema til studenter.

1. Hva ønsker du å utfordre deg selv på i dette studiet?

.....

.....

.....

.....

2. På hvilken måte kan læreren være en ressurs for deg med tanke på din personlige og faglige utvikling?

.....

.....

.....

.....

3. Hvilke former for tilbakemelding/ feedback vil være nyttige for deg i din læringsprosess?

.....

.....

.....

.....

4. På hvilken måte kan du bidra med tilbakemelding/ feedback til medstudenter slik at både du og de oppnår best mulig faglig og personlig utvikling?

.....

.....

.....

.....

.....

Vedlegg 2: Intervjuguide studenter.

1. Hvordan opplever studentene sin egen læringsprosess og læringsmiljø?
 - Hvordan har du til nå opplevd utvikling i egen læring?
 - Hadde du noe aktivt forhold til hva du ønsket å lære når du startet dette studiet? Oppfølgingsspørsmål: har dette forandret seg? (bevissthet rundt egen læring)
 - Hvordan opplever du at studentgruppa påvirker deg i forhold til din egen læring?
 - Hvordan opplever du studiet legger til rette for din læring? (organisatorisk og faglig)
 - Hvilke forventninger har du til fagmiljøet på studiet tilknyttet din egen læringsprosess?
 - På hvilken måte tenker du at du kan benytte deg av fagressursene som er tilknyttet studiet? Oppfølgingsspørsmål: på hvilken måte?
 - Hvilke former for feedback fra studiets fagmiljø opplever du er nyttig i din læringsprosess? Oppfølging: hvilke type feedback er viktig for deg - når og hvordan?

Vedlegg 3: Intervjuguide gruppeintervju lærere:

Tema: "Kvalitet i høyere utdanning"

1. "Kvalitetsreformen – en reform for høyere kvalitet?"

- På hvilken måte diskuteres innføring og gjennomføring av nye reformer i høgskolesystemet?
- Hva forstår dere med hva som er hovedpoengene i kvalitetsreformen?
- Har kvalitetsreformen medført endring av læreryrket i høgskolen? Eksepler på dette.
- Har kvalitetsreformen medført endringer i studentoppfølgingen? Eksempler på dette.
- Er det spesielle utfordringer i studentoppfølgingen etter innføring av kvalitetsreformen? Eksepler på dette.
- Føler dere at med innføring av kvalitetsreformen medvirket det til høyere kvalitet i norske høgschooler? På hvilken måte? Eksempler på dette.
- Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk skal innføres i Norske høgschooler og universiteter. Hva tenker dere rundt dette?

2. **Formativ vurdering – vurdering for læring.**

- Vurdering for læring – hva forstår dere med det?
- Har dere et spesielt læringssyn i forhold til vurdering? Kommentar og begrunnelse.
- Hvordan kvalitetssikrer dere den formative vurderingen?
- Hva legger dere i begrepet "feedback", og hvordan knytte feedback til formativ vurdering?
- I hvilken måte tenker dere at feedback er avgjørende - får betydning for formativ vurdering? Eksempler på dette.
- Hva betyr kommunikasjon og relasjon med studentene i vurdering for læring? Eksepler på dette.
- Ser dere noen sammenheng mellom formativ vurdering og kvalitet på studenters læringsutbytte? Eksempler på dette.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

3. Sosialisering og vurderingskultur.

- Hva legger dere i begrepet vurderingskultur? Eksepler på dette.
- Diskuteres vurdering og vurderingsformer innad i gruppa? Kan dere gi noen eksepler på emner som blir diskutert?
- Finnes det noen vurderingskultur i kollegiet? Kan dere gi noen eksempler på dette?
- Er diskusjon om vurdering et prioritert område? Hvilke føringer om vurdering diskuteres innad i personalgruppa?
- Hva tenker dere om hvilke konsekvenser vurderingskulturen har for kvaliteten på studenters læringsutbytte?

Er det noe dere har lyst til å tilføre, kommentere?

Vedlegg 4: Intervjuguide lærere – individuelt.

Tema: "Kvalitet i høyere utdanning".

1. "Kvalitetsreformen – en reform for høyere kvalitet?"

- Hvilke tanker har du om kvalitetsreformen som ble innført ved alle norske høyskoler og universitet høsten 2003?
- Hva legger du i begrepet kvalitet? Eksepler på dette – begrunnelse.
- Mener du at kvalitetsreformen er en reform som bidrar til høyere kvalitet i norske høyskoler? Eksempler på dette. Begrunnelse.
- "studentene skal lykkes" er et mål i kvalitetsreformen. Hva tenker du om dette?
- Har innføring av kvalitetsreformen endret din arbeidshverdag som lærer? Kan du komme med eksepler på dette?
- Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk skal innføres som en forlengelse av Norges samarbeid i Bollogna- prosessen og en videreutvikling av kvalitetsreformen. Hva tenker du om dette? (dele ut kopi av kvalifikasjonsrammeverket)

2. Formativ vurdering – vurdering for læring.

- Hva forstår du – hva legger du i begrepet formativ vurdering?
- "jevnlig evaluering" og "hyppig tilbakemelding" er begreper som benyttes i kvalitetsreformen. Hvordan i møte kommer du dette?
- Benytter du deg av formativ vurdering? Kan du si litt om på hvilken måte du benytter deg av formativ vurdering?
- Hva tenker du om bruk av "feedback" som formativ vurdering? På hvilken måte kan du bruke feedback i den formative vurderingen?
- Hva legger du vekt på i den formative vurderingen til studentene?
- På hvilken måte tenker du at kommunikasjon og relasjonen har betydning for deg i den formative vurderingen av studentene? Kvalitetssikring?
- På hvilken måte føler du at formativ vurdering virker positivt inn på studenters læringsutbytte? Eksempler på dette.
- På hvilken måte tenker du at formativ vurdering virker inn på studenters motivasjon og læring?
- Hvilke didaktiske utfordringer ser du i forhold til bruk av formativ vurdering? Eksepler på dette.

3. Sosialisering og vurderingskultur.

- Hva legger du i begrepet vurderingskultur?
- Føler du at du har støtte i kollegiet i forhold til vurdering og vurderingsproblematikk? Eksempler på dette?
- Bruker du mye tid på samarbeid/diskusjon med andre ansatte i forhold til formativ vurdering? Eksepler på dette.

Vedlegg 5: Eksempel fra meningsfortetning til koding.

Spørsmål: Hvilke didaktiske utfordringer ser du i forhold til bruk av formativ vurdering?

Transkribering:

1. Det er arbeidskrevende. Det tar tid og jeg synes jo at den største utfordringen er dette presset på økonomi at vi skal ha mange studenter og vi skal samtidig opprettholde kvalitet og være tett på hver enkelt. Og de to tingene lag seg vanskelig forene. Så jeg synes det er problematisk at vi har økonomiske systemer i utdanningsammenheng som gjør at det kanskje går på bekostning av den type arbeid som dette. Og det strider jo mot intensjonen både i kvalitetsreformen og Bollogna erklæringen i forhold til at kvalitet skal verdsettes og studentene i fokus.

2. Bare muligheter. Jeg synes det er så morsomt. Men det er klart dette med romforholdene, undervisningsrom er en utfordring. Fordi høghskolen er jo skapt for forelesning, at det er uhyre vanskelig å få til gode veiledingsgrupper, forhold for det. Og i tillegg er det også lagt opp slik at det bare skal være en lærer i gruppa. Man skulle hatt mye mer muligheter for å få bruke større undervisningsrom og bruke flere lærere og være mye mer i en sånn utveksling på den måten, mellom kollegaer også. Så der en det en didaktisk utfordring. Selve metoden. *Men er det litt didaktisk utfordring at studiet er samlingsbasert f.eks? At de er inne bare to ganger i halvåret?* Ja, det er klart. Jeg vet ikke egentlig. Jeg har ikke sett noen resultat. For det som er fordelene med samlinger er at det blir veldig intens da og at det blir ut for å prøve ut. Ganske lang periode der de får tygd på det de har lært. *Du ser mulighetene i det i stedet for begrensningen?* Ja. Vet ikke, har ikke sett noen forskning på det om det hadde vært annerledes hvis de kom en gang i uka. Men, det er jo det som er så veldig preget ved dette studiet at de har hektisk hverdag og at de skal knytte ny tenkning til den hverdagen de har. Bade spennende og utfordrende i natur da. Jeg har veldig inntrykk at de er sultne når de kommer og sultne når de går.

3. Det ene er jo det vi nettopp har sagt, det med at vi har store kull og du skal drive dette her så du skal bli såpass kjent med studentene slik at du også kan ha litt muligheter å vurdere hva som har skjedd i prosessen, så må du ha flere møtepunkter. I og med at vi også i løpet av året skifter litt på mannskapet underveis, så betyr jo det at nå skal jeg f.eks møte dem for første gang, når jeg går inn og overtar fjerde problemområde. Jeg har ikke møtt dem før fordi jeg har hatt andre oppgaver tidligere, fordi vi har hatt mange studietilbud. Og det å komme inn å overta hovedansvaret for en gruppe på over 90 studenter som jeg aldri har møtt før, og som jeg nå skal fort sette meg inn i og få litt kjennskap til, selvfølgelig ligger jo det noe på fronter som kan gi meg et hvis grunnlag, som de har skrevet tidligere og sånn, men det er begrenset av hvor mye jeg kan lese av alt det som ligger der. *Hvor langt er fjerde problemområdet?* Det starter nå 1.mars og går frem til slutten av april. To måneder med påsken i mellom ikke sant. Og på slutten

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

der er det en periode med eksamensforberedelse. *For da har de en individuell eksamen til slutt?* De har både en gruppeeksamen og en dags skoleeksamen og muntlig. Så det er relativt omfattende det. *Så hvis jeg forstår deg riktig så er det det å bli kjent med studentene når du skal inn å ta over et en stor utfordring?* Det er en stor utfordring ja. Skulle jeg bare vurdere skriftlige oppgaver, for da kunne du bare forholdt deg til et skriftlig produkt. Men skal vi drive med formativ vurdering er vi nødd til å gå inn i prosessen også.

4. Det er vel det at vi kjenner ikke studentens forutsetninger godt nok. At på den måten at vi har en veldig fangfoldig studentgruppe. Så vi kjenner ikke de godt nok. Og det går både på hvordan studentrollen er, de kommer jo ikke med en perm. Vi ser jo heller ikke papirene i forkant. Jeg vet jo ikke hvem som har gått på allmennfagligstudie eller studiespesialiseringsom det heter nå, eller hvem som har gått danselinje eller hvem som har lese- og skrive vansker. Og de som har asbergers de skjønner du jo etter hvert men vi vet det jo ikke på forhånd. Så jeg er jo lite forbredt kan du si da. På deltidsstudie har vi gjort et grep med at de må presentere seg i skriftlig form, som er da bare til faglærer. Hvor de også skal begrunne hvorfor de har valgt studie og hva de skal bruke studiet til og hvor de også kan presentere seg. Og der et det et rom da hvor de kan si om de har noen faglige utfordringer eller det som kan presentere bakgrunnen sin. Og da ser vi jo da at noen er ansatt som forskere ulike steder og så har vi noen som overhodet ikke har studert. Så har vi noen som sier at de har lese- og skrive vansker og så har vi noen som sier at de ikke har lykkes eller at de har trivdes ikke skolesituasjon. Det er greit å vite rett og slett. Men det er vanskelig å få frem det på heltidsstudie hvor vi har flere unge. For de er nok litt variere på voksenpersoner i starten da. Men de deler jo kanskje mer med hverandre da.

Avsluttende masteroppgave i Pedagogikk

Meningsfortetning:	Koding	Referanse til bruk i analysen
1. Det er arbeidskrevende. Det tar tid og jeg synes jo at den største utfordringen er dette presset på økonomi at vi skal ha mange studenter og vi skal samtidig opprettholde kvalitet og være tett på hver enkelt.	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeidskrevende • Presset økonomi • Opprettholde kvalitet 	<p>Læreres arbeidssituasjon</p> <p>Økonomi</p> <p>Kvalitet</p>
2. Bare muligheter. Jeg synes det er så morsomt. Høgskolen: Uhyre vanskelig å få til gode veiledingsgrupper, forhold for det. (pga ytre rammer)	<ul style="list-style-type: none"> • Bare muligheter • Morsomt • Ytre rammer 	<p>Holdninger</p> <p>Lærers arbeidssituasjon</p>
3. Det med at vi har store kull og du skal drive dette her så du skal bli såpass kjent med studentene slik at du også kan ha litt muligheter å vurdere hva som har skjedd i prosessen, så må du ha flere møtepunkter.	<ul style="list-style-type: none"> • Store kull • Trenger flere møtepunkter 	<p>Studentgrupper</p> <p>Rammevilkår</p>
4. Det er vel det at vi kjenner ikke studentens forutsetninger godt nok. (stor studentgruppe) Økonomi og ressurser.	<ul style="list-style-type: none"> • Studentenes forutsetninger • Store kull • Økonomi og ressurser 	<p>Studentforutsetninger</p> <p>Studentgrupper</p> <p>Økonomi</p>